



Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia
Ano 2016

Cátia Sofia Oliveira Dias

Autonomia em crianças do 1.º CEB – um estudo de caso



**Cátia Sofia Oliveira
Dias**

Autonomia em crianças do 1.º CEB – um estudo de caso

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal, Professora Associada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Aos meus pais pelo incansável apoio, força e coragem que me transmitem.

O júri

presidente

Prof.^a Doutora Marlene da Rocha Miguéis
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Maria Pacheco Figueiredo
Professora Adjunta do Instituto Politécnico de Viseu – Escola Superior de
Educação

Prof.^a Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Antes de mais, à Universidade de Aveiro por me ter acolhido em mais uma etapa no meu percurso académico.

À minha orientadora, Professora Doutora Gabriela Portugal, pela sua constante disponibilidade, pelo rigor e exigência que tanto me fizeram aprender, por toda a orientação que me deu, e, sobretudo, por sempre ter acreditado em mim.

Aos “meus” meninos que acompanhei com tanta dedicação e que foram essenciais para a realização deste projeto. Obrigada por me ajudarem e por me incentivarem a lutar pelos meus sonhos!

A todos os colegas e amigos que, de uma forma ou de outra, passaram na minha vida e contribuíram para que tudo isto fosse possível.

Às minhas companheiras e amigas desta caminhada (Vanessa Leal, Daniela Martins, Joana Rocha e Inês Ruivo), pela força e união, pelos momentos de trabalho e partilha, e por todos os sorrisos que me proporcionaram. Muito obrigada do fundo do coração!

À minha família, sem exceção, que sempre acreditou em mim e me apoiou em seguir os meus sonhos!

Agradecimentos (cont.)

Ao meu namorado, por todo o tempo que não lhe dediquei, pela sua enorme paciência e pela força que sempre me deu, por todos os “empurrões”, por ter confiado mais em mim do que eu própria e por me fazer acreditar que conseguia.

Aos meus pais, por todos os sacrifícios que fizeram, pela paciência que tiveram, pela força que me deram, pela confiança demonstrada e pelo orgulho que eu sei que sentem por mim! Obrigada por todo o apoio e incentivo dado durante os meus melhores e piores momentos e por me terem feito acreditar!

A todos o meu mais sincero obrigada!

palavras-chave

Autonomia, participação, educação para a cidadania, 1.º ciclo do ensino básico, abordagens pedagógicas.

resumo

O presente Relatório de Estágio descreve o projeto que desenvolvemos junto de uma turma do 4.º ano de escolaridade, no contexto de Prática Pedagógica Supervisionada (estágio) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

O projeto procurou compreender de que forma a autonomia é trabalhada e vivida num contexto do 1.º CEB e, através de intervenções pedagógicas, contribuir para a promoção da autonomia das crianças.

Assim, com base numa grelha de análise de aspetos relativos à autonomia, observámos o ambiente pedagógico promovido na sala de aula. Procurámos, ainda, caracterizar o comportamento das crianças da turma, atendendo à sua autonomia, implicação e bem-estar. Paralelamente, procurámos implementar dinâmicas de aula que fossem promotoras de autonomia.

Este trabalho assumiu características de estudo de caso, de natureza exploratória, qualitativa e interpretativa.

Pudemos concluir que a promoção da autonomia é um desafio constante para o professor, uma vez que este tem de questionar, continuamente, as suas ideias e práticas educativas, no sentido de respeitar os interesses e características individuais das crianças, dando-lhes espaço para que cada uma delas possa exercer a sua autonomia.

keywords

Autonomy, citizenship towards education, primary education, pedagogical approaches.

abstract

The present internship report describes the project that was developed with a 4th grade class during the Supervised Teaching Practice (Internship) of the Early Childhood Education and 1st Cycle of Basic Education Master (Master's Degree - CEB).

The project sought to understand how autonomy is worked and lived in the 1st Cycle of Basic Education (1st CEB) context and tried to contribute to the children's autonomy through pedagogical interventions. Therefore, we have observed the pedagogical environment promoted in the classroom, based on a grid concerning aspects related to autonomy. Consequently, we tried to characterize the behaviour of the children of the class, bearing in mind their autonomy, involvement and well-being. In parallel, we tried to implement dynamics in the classroom that favoured autonomy.

This work has characteristics of a case study, with an explorative, qualitative and interpretive nature.

We were able to conclude that the promotion of autonomy is a constant challenge for the teacher, since he or she has to continuously question his or her ideas and educational practices, aiming to respect the children's individual interests and characteristics and giving them the space needed, so that each one of them may exercise his/her autonomy.

Índice

Introdução.....	1
 Parte I – Enquadramento Teórico.....	5
1. Autonomia e educação para a cidadania.....	5
2. A autonomia em diferentes modelos e abordagens pedagógicas.....	12
2.1. A Educação Experiencial (EDEX).....	12
2.2. Movimento da Escola Moderna (MEM).....	15
2.3. A Escola da Ponte.....	18
 Parte II – Trabalho Empírico.....	21
1. Caraterização geral do contexto de estágio.....	22
2. Objetivos e opções metodológicas do estudo.....	25
2.1. Descritivo do processo de consecução dos objetivos, apresentação e análise dos dados obtidos.....	27
2.1.1. Caraterização do ambiente pedagógico promovido na sala de aula.....	27
2.1.2. Caracterização das crianças da turma, do ponto de vista do bem-estar, implicação e autonomia.....	30
2.1.3. Implementação de dinâmicas de aula promotoras de autonomia.....	44
 III – Conclusões e considerações finais.....	51
 Referências bibliográficas.....	57
 Documentos legais.....	60
 Anexos.....	61
 Anexo I – Grelha de avaliação – “Estimulando a Autonomia”.....	62
Anexo II – Ficha de avaliação geral do grupo.....	67

Índice de figuras

Figura 1. O esquema do templo.....	13
Figura 2. Nível geral de bem-estar das 20 crianças durante o período de intervenção.....	40
Figura 3. Nível geral de implicação das 20 crianças durante o período de intervenção....	42
Figura 4. Nível geral de auto-organização/iniciativa das 20 crianças durante o período de intervenção.....	44

Índice de quadros

Quadro 1. Horário da componente letiva e não letiva.....	24
Quadro 2. Níveis de avaliação.....	30
Quadro 3. Indicadores de bem-estar emocional.....	31
Quadro 4. Níveis de bem-estar emocional.....	34
Quadro 5. Indicadores de implicação.....	36
Quadro 6. Níveis de implicação.....	37
Quadro 7. Auto-organização e iniciativa.....	46

Lista de abreviaturas

CEB	Ciclo do Ensino Básico
EDEX	Educação Experiencial
LBSE	Lei Base do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
MEM	Movimento Escola Moderna
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PPS	Prática Pedagógica Supervisionada
SIE	Seminário de Investigação Educacional

Introdução

Contextualização do Relatório Final de Estágio

O presente Relatório de Estágio foi desenvolvido no âmbito das unidades curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) e de Seminário de Investigação Educacional (SIE), para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade de Aveiro.

Foi na articulação entre PPS e SIE que se desenvolveram atividades que conduziram à fundamentação e realização do projeto que aqui se descreve.

Assim, este relatório foi desenvolvido durante dois semestres, em que o primeiro foi dedicado ao enquadramento teórico que sustentou o nosso projeto de estágio e o segundo semestre foi dedicado à implementação do mesmo, em contexto de sala de aula.

De acordo com o quadro organizacional da componente de formação da Prática Pedagógica Supervisionada, o estágio realiza-se em díades durante os dois semestres. Foram desenvolvidas intervenções pelas estagiárias, inicialmente intercaladas, depois diárias de responsabilidade individual e finalmente semanais de responsabilidade individual, durante o primeiro semestre, com um grupo de crianças da educação pré-escolar. No segundo semestre, cada díade implementou o seu projeto de intervenção e de investigação que, no nosso caso, se realizou em contexto de escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, num Agrupamento de Escolas da região de Aveiro, nomeadamente numa turma do 4.º ano de escolaridade. O estágio de PPS decorreu sob supervisão de uma orientadora cooperante (para cada um dos semestres) e da orientadora da UA.

Desta forma, e de acordo com o plano curricular da Prática Pedagógica Supervisionada, a nossa intervenção decorreu em processo contínuo evoluindo da nossa responsabilização coletiva, enquanto díade, até à responsabilização individual de cada uma de nós, obedecendo assim, a um conjunto de fases de complexidade crescente (Documento Estruturador da Prática Pedagógica Supervisionada, 2015):

Fase I - Observação e intervenções pontuais (28 de setembro a 14 de outubro de 2015): esta fase destinou-se à observação do contexto de ação para conhecer e caracterizar a realidade pedagógica. Permitiu-nos compreender melhor o contexto educativo em que íamos desenvolver as nossas experiências de Prática Pedagógica e o nosso projeto de

intervenção e de investigação, facilitando a escolha das estratégias de ensino mais adequadas.

Fase II - Intervenções intencionais (19 a 21 de outubro): nesta fase, a díade interveio durante uma parte do dia, em grupo.

Fase III - Intervenção diária de responsabilidade individual (26 de outubro a 4 de novembro): nesta fase, a intervenção teve a duração de um dia completo e foi alternada entre os elementos da díade.

Fase IV - Intervenção semanal de responsabilidade individual (9 de novembro a 16 de dezembro): nesta fase, a intervenção foi individual, com a duração de dois dias e meio (de 2ª a 4ª feira), e alternada entre os elementos da díade. Foi essencialmente nesta fase que foi desenvolvida a intervenção que se descreve neste relatório.

Identificação e justificação da problemática

No ano letivo de 2013/2014, ainda na Licenciatura em Educação Básica, na unidade curricular de Projetos de Investigação Educacional (PIE), o meu grupo de trabalho desenvolveu um projeto sob o tema de Empreendedorismo na Educação. Este projeto, intitulado *Mãos à Obra*, teve como objetivo desenvolver atividades que respeitassem os princípios do empreendedorismo: a autonomia, a inovação, a criatividade, o espírito de liderança. Este projeto visou sobretudo “dar voz à criança”, na medida em que estas foram protagonistas na definição das atividades e no encaminhamento de todo o projeto, desde a sua idealização até à sua realização, tendo o adulto o papel de mediador.

Com a implementação deste projeto de PIE, percebi como é importante trabalhar a autonomia com as crianças, tendo em vista o desenvolvimento de cidadãos ativos e participativos na sociedade, devendo ser trabalhada em contexto familiar e em contexto escolar (com os educadores/professores), no seu quotidiano. Assim, tinha uma curiosidade particular em estudar e aprofundar um pouco os meus conhecimentos em relação a formas de trabalhar a autonomia em contextos educativos, em particular no 1.º CEB, considerando que a escola desempenha um papel importante na formação do indivíduo, preparando-o para a vida em sociedade e para o exercício da cidadania. Mais do que um espaço destinado à alfabetização e à aprendizagem de conteúdos, a escola influencia de forma significativa a formação moral e social.

Tomei como princípio que importa que desde cedo se criem condições para que as crianças sejam envolvidas na tomada de decisões relativas à organização e gestão da sala e para que participem de forma ativa na construção do seu conhecimento. Se as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) referem a importância do desenvolvimento pessoal e social das crianças tendo como base experiências de vida democrática (ME, 1997), do mesmo modo, o Dec. Lei nº 231/2001, a 30 de Agosto, refere que o professor do 1.º CEB “promove a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola (...); promove a participação ativa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática”.

Organização do trabalho

Este Relatório de Estágio encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte diz respeito à fundamentação teórica do projeto e aborda o conceito de autonomia na sua relação com a educação para a cidadania e na forma como diferentes abordagens pedagógicas trabalham a autonomia. Assim, será feita referência a três diferentes abordagens pedagógicas – a da Educação Experiencial (EDEX), a do Movimento da Escola Moderna (MEM) e a da Escola da Ponte – que contribuem de forma clara para o desenvolvimento de uma educação participativa.

A segunda parte do Relatório refere-se à componente empírica do trabalho. Nesta parte, contextualizamos o estudo e os seus objetivos, e explicitamos as opções metodológicas. Atendendo aos objetivos definidos, caracterizamos o contexto de estágio e o grupo de crianças. Descrevemos, ainda, as intervenções realizadas com vista à promoção da autonomia, analisamos e interpretamos os dados recolhidos e, finalmente, apresentamos as nossas conclusões e considerações finais.

Parte I

Enquadramento Teórico

I – Enquadramento Teórico

1. Autonomia e educação para a cidadania

Hoje em dia, a educação para a cidadania assume-se como algo de importante, enfatizando-se a necessidade de formar cidadãos ativos na sociedade. Este tem sido um assunto gerador de diversas posições e formulações principalmente no que respeita às escolas e ao ensino da cidadania.

Na publicação Educação para a Cidadania – linhas orientadoras (DGE, 2012, p. 1), ficamos a saber que a prática da cidadania “constitui um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade.” Neste sentido, a cidadania traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social. É, ainda, referido que “enquanto processo educativo, a educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.”

A escola constitui um importante contexto para a aprendizagem e para o exercício da cidadania, que pode envolver diferentes dimensões da educação para a cidadania, tais como: educação para os direitos humanos; educação ambiental/desenvolvimento sustentável; educação rodoviária; educação financeira; educação do consumidor; educação para o empreendedorismo; educação para a igualdade de género; educação intercultural; educação para o desenvolvimento; educação para a defesa e a segurança/educação para a paz; voluntariado; educação para os media; dimensão europeia da educação; educação para a saúde e a sexualidade (DGE, 2012).

Sendo estes temas transversais à sociedade, a sua inserção no currículo requer uma abordagem transversal, tanto nas áreas disciplinares como em atividades e projetos. Neste sentido, é de ressaltar a necessidade de explorar na escola e no espaço educativo áreas disciplinares ou transdisciplinares que promovam a cidadania. Esta deve ser identificada

como uma área transversal, possível de ser trabalhada em articulação com qualquer outra área curricular.

Como já foi referido anteriormente, a educação para a cidadania visa contribuir, para além de outros aspetos, para a formação de crianças autónomas e participativas na sociedade em que se inserem.

Mas o que são crianças autónomas? A que se refere a autonomia?

A autonomia refere-se “ao grau de liberdade que o adulto dá à criança para experimentar, fazer juízos de valor, escolher atividades e expressar ideias. Inclui também o modo como o adulto gere os conflitos, os regulamentos e as questões comportamentais” (Laevers, 1994, citado por Novo & Mesquita-Pires, 2009, p. 125).

O adulto deve ajudar a criança a aprender a ser livre. Mas a liberdade não consiste em seguirmos os nossos primeiros impulsos. Nesta linha de pensamento, Fernandes (1983) defende que:

Pedir, por exemplo, a um grupo de crianças, demasiado novas ou que ainda não estejam suficientemente amadurecidas do ponto de vista psicológico, social e afetivo, que se organizem sozinhas e que escolham e dividam as tarefas é correr o risco de cair na anarquia e na desordem, fonte de angústia, porque a criança sente-se perdida e sem pontos de referência. É o professor que, neste caso preciso, deve apresentar hipóteses de trabalho e procurar, com o grupo, a estrutura mais adequada para serem realizadas (p. 183).

Os primeiros anos de vida são fulcrais no desenvolvimento de uma criança, sendo o princípio da autonomia importante na forma como a criança aprende e se desenvolve. Tal como Gabriela Portugal afirma, é na infância que se lançam “as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspetos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais, etc. sendo a autonomia o sinal de desenvolvimento que se vai construindo em todos os instantes, num todo que é “a pessoa” e que junta diferentes dimensões desenvolvimentais” (2009, p. 33) .

Neste sentido, durante a sua infância, a criança pode aprender a participar no seu mundo de forma criativa, sensível e com espírito crítico. E, de acordo com Portugal (2009),

Se tudo correr bem, podemos contar com cidadãos emancipados, autênticos na interação que estabelecem com o mundo, emocionalmente saudáveis, com uma atitude fortemente exploratória, abertos ao mundo externo e interno, com um sentido de pertença e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida, respeitando o homem, a natureza, o mundo físico e conceptual (p. 33).

De acordo com o que foi supracitado, e ressaltando as ideias referidas anteriormente, importa que desde cedo se criem condições para que as crianças sejam envolvidas na tomada de decisões relativas à organização e gestão da sala e para que participem de forma ativa e autónoma na construção dos seus próprios conhecimentos. É nesse sentido que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) referem a importância do desenvolvimento pessoal e social das crianças tendo como base experiências de vida democrática (ME, 1997).

Segundo Medeiros (2006, p. 43), todos devem colaborar, de modo ativo, na formação do cidadão criança. Segundo o autor, “educar para a autonomia é uma tarefa ética que deve implicar todos e cada um, de modo a constituirmos verdadeiras comunidades educativas. [...] Os pilares para a formação da pessoa – de cada pessoa – devem ser lançados pela e na família e em todas as demais instituições educativas, desde logo a escola”.

Medeiros (2006) afirma ainda que, pela autonomia somos e fazemos o nosso caminho, o nosso percurso, o nosso trajeto. Vamos, também, conquistando a nossa ‘harmonia de ser’, vamos vencendo os nossos limites.

Pode-se afirmar que a conquista da autonomia é um processo de construção interna em que a criança tem a possibilidade, ao longo do seu desenvolvimento psicológico, de se diferenciar como ser autónomo, com características individuais que lhe são específicas e próprias (Ambrósio, 2002).

Para Piaget (1932-1973, citado por Vandenplas-Holper, 1982, p.119), a criança “de início heterónoma, submete-se a regras que considera sagradas e intangíveis. [...] Quando a criança é mais velha [...], pela experiência da cooperação, a criança liberta-se do constrangimento que sobre ela exercia a autoridade adulta e julga de maneira autónoma”.

Neste modo autónomo, também através do grupo, a criança “fará a experiência da igualdade e da cooperação e que desenvolverá o respeito mútuo, ambos indispensáveis para aceder à autonomia” (Vandenplas-Holper, 1982, p.127).

No processo de promoção da autonomia, compreendendo os sentimentos das crianças, o professor deve estimular a confiança da criança em si própria, ajudá-la a resolver os seus problemas, encorajar a sua atividade na sala e no desenvolvimento de relações. Cabe ao professor dar às crianças o apoio técnico e funcional necessário, na medida em que se assume como mediador na construção da autonomia das crianças, uma vez que, promover a autonomia não é apenas uma questão de ensinar estratégias ou colocar as crianças em situações de independência (Fernandes, 1983).

Segundo John Dewey, importa que seja a criança a definir um plano de atividades em função dos seus interesses. Ou seja, “a aprendizagem deve derivar de atividades que interessem à criança [...]. Trata-se de não obrigar o aluno a aprender mas obter dele um empenhamento na sua aprendizagem” (Altet, 1997, p.33). Na mesma linha de pensamento, Claparède (citado por Altet, 1997, p. 34) defende que o papel do professor é despertar na criança o desejo de resolver um problema.

Seguindo a ideia de que o professor deve despertar o interesse e curiosidade na criança, Freire (1996) apresenta o seu ponto de vista afirmando que torna-se importante aproveitar a experiência que têm as crianças. Neste sentido, Freire sugere que seja estabelecida uma ligação entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social que estas têm como indivíduos.

Há uma preocupação evidente pela conquista da autonomia e a aquisição de atitudes de participação. Neste sentido, devemos ter em conta os princípios gerais definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo ⁽¹⁾, designadamente os contantes dos números 4 e 5 do artigo 2.º da LBSE, que apresentam os objetivos gerais da política educativa do nosso país. Aí podemos verificar que na LBSE se afirma que se pretende “incentivar a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”. Neste sentido se considera que “a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando

⁽¹⁾ Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, aprovada na Assembleia da República em 24 de junho de 1986, publicada no D.R. de 14 de outubro do mesmo ano.

cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”.

Ainda de acordo com Marques (1998, p. 29), “procura-se contribuir para que os alunos desenvolvam livremente as suas potencialidades em harmonia com a família e a comunidade e sejam capazes de participar crítica e ativamente na tomada de decisões e em projetos que exijam o respeito pelos outros, a cooperação e a solidariedade.”

Sendo um dos objetivos da educação pré-escolar, “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania” (ME, 1997, p. 15) cabe ao adulto proporcionar, desde cedo, atividades que estimulem o desenvolvimento global na criança promovendo, comportamentos que favoreçam aprendizagens diferenciadas, que desenvolvam a comunicação através de várias oportunidades como meios de relação, de informação, de sensibilização e de compreensão do mundo e como meio de favorecimento e ativação da autonomia da criança.

A autonomia é fundamental para tomarmos decisões, para fazer escolhas e para seguir um caminho com alguma liberdade e independência pessoal/social. Por isso, um dos grandes objetivos, iniciados na educação pré-escolar e mais tarde noutros ciclos de ensino, é o de possibilitar que a criança vá construindo a sua autonomia, devendo o adulto desenvolver práticas pedagógicas que promovam essa autonomia, nomeadamente ajudando a criança a aprender a aprender e a ter espaços e momentos onde pode tomar decisões, onde pode fazer escolhas, onde pode começar a assumir as suas responsabilidades pessoais e no grupo a que pertence.

Seguindo esta linha de pensamento, o Dec. Lei nº 241/2001, a 30 de Agosto, refere que o professor do 1.º CEB “promove a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola [...]; promove a participação ativa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática”.

Nesta perspetiva, Freire (1996) afirma:

Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (p. 52).

Seguindo as palavras de Morgado e Paraskeva (2000, p. 8), “a escola, cuja função educativa não pode resumir-se à mera transmissão de conhecimentos, [...] vê-se assim convocada a uma reestruturação que lhe permita construir respostas cada vez mais flexíveis e diferenciadas, numa sociedade que se revela mais heterogênea e diversificada e, por isso, muito mais informada, competitiva e apelativa.”

Ainda na perspectiva destes autores, nos dias de hoje, está a ser posta em causa a verdadeira essência do currículo. “A problematização do conhecimento, vertido no currículo através das disciplinas, remete-nos, por um lado, para a necessidade de se definirem colegialmente os objetivos mínimos a atingir e para a urgência de uma reestruturação na formação de professores; por outro lado, conduz-nos à problematização das disciplinas e do manual escolar, enquanto mecanismos poderosos na transmissão dos saberes” (p. 21).

O cumprimento dos programas por parte do professor torna-se um ritual bastante presente na nossa escola. Tal cumprimento impõe-se devido à realização de exames a nível nacional, exigindo uma preparação intensiva e repetitiva das crianças. “Mais do que lecionar a quantidade de conteúdos de uma disciplina, o professor é obrigado a seguir a ordem estabelecida na ordenação e sequencialização desses conteúdos” (Pacheco, 1996, p. 225) de forma a que em todas as escolas do país exista uniformidade.

O autor acrescenta ainda que as crianças sujeitas do processo curricular “são protagonistas passivas de um sistema escolar que faz do aproveitamento e controlo disciplinar o principal argumento de uma aprendizagem que conduz à seletividade.” (p. 230). Trata-se, neste sentido, e conforme o descreve Formosinho (1991, pp. 262-263, citado por Pacheco, 1996, p. 249) “de um currículo pronto a vestir de tamanho único.”

Mais se acrescenta que ao falarmos de autonomia e de participação temos obrigatoriamente que relacionar este tema com o tema da escola de qualidade. E o que é

uma escola de qualidade? De acordo com Morgado (2004, pp. 12-14), baseado em Marchesi e Martín (1998), uma escola de qualidade apresenta quatro critérios que a identifica, sendo estes:

- a) “Potencia o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, afetivas, estéticas e morais de todos os alunos;
- b) Estimula a participação e satisfação de toda a comunidade educativa;
- c) Promove o desenvolvimento profissional dos professores e procura influenciar, através da sua oferta educativa, o meio envolvente;
- d) Considera as características dos alunos e o seu meio sociocultural.”

Neste sentido, são referidos os principais fatores contributivos para a qualidade nas escolas (pp. 14-17), sendo estes:

- “Liderança;
- Projeto e objetivos partilhados;
- Ambiente favorável de aprendizagem;
- Expetativas elevadas dos professores;
- Processo de ensino/aprendizagem organizado e diferenciado;
- Regulação do processo de ensino/aprendizagem;
- Direitos e responsabilidades dos alunos;
- Apoio ao desenvolvimento profissional dos professores;
- Cooperação escola-família.”

2. A autonomia em diferentes modelos e abordagens pedagógicas

2.1. A Educação Experiencial (EDEX)

Em 1974, Ferre Laevers inicia um projeto que partia da observação de crianças com o objetivo de descrever minuciosamente a experiência vivida por estas num contexto educativo. Mais tarde, em 1976, doze educadoras de infância belgas, com o auxílio de dois consultores educacionais, começaram uma série de sessões com o objetivo de refletirem criticamente sobre a sua experiência pedagógica. Surgiu, assim, um novo modelo

educativo para a educação pré-escolar, a “Educação Experiencial”, que rapidamente se expandiu e se internacionalizou em vários pontos do mundo. Esta nova abordagem ou modelo educativo pode ser lido através do chamado “esquema do templo” (Santos & Jau, 2008).

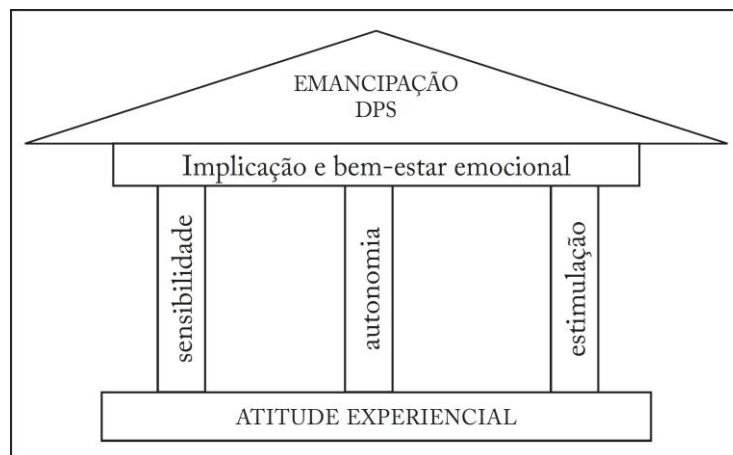


Figura 1. O esquema do templo

Na base do templo encontra-se a atitude experiencial do educador/professor com vista a conhecer a vivência ou experiência interna da criança, para, conseqüentemente, procurar assegurar níveis elevados de implicação e de bem-estar. Este processo é mediado pelo investimento nos três pilares do esquema do templo que descrevemos à frente. No topo, a finalidade da ação educativa, ou seja, o Desenvolvimento Pessoal e Social da criança (Portugal & Laevers, 2010).

Atender e procurar assegurar níveis elevados de bem-estar e de implicação nas crianças afiguram-se como as melhores estratégias para se trabalhar com vista à emancipação da criança (Desenvolvimento Pessoal e Social).

A abordagem experiencial tem em consideração as necessidades e interesses das crianças, procurando o desenvolvimento de um cidadão que está bem consigo próprio, com os outros e o mundo que o rodeia. A focalização do adulto nas suas experiências internas e nas da criança é a base da atitude experiencial.

No trabalho experiencial estão presentes três pilares importantes para o desenvolvimento deste cidadão: o enriquecimento do meio/estimulação, o diálogo experiencial/sensibilidade e a livre iniciativa da criança/autonomia.

O pilar **diálogo experiencial/sensibilidade** está assente numa relação mais profunda com as crianças e “fundamenta-se nos princípios de aceitação, empatia e autenticidade [...], de maneira a que o outro se sinta verdadeiramente compreendido, escutado e aceite” (Portugal & Laevers, 2010, p. 15).

O pilar da **estimulação/enriquecimento** do meio refere-se à oferta de materiais e de atividades estimulantes.

O pilar **autonomia/livre iniciativa** refere-se a um conjunto de regras, limites e acordos que levam ao desenrolar das atividades de uma maneira fácil, dando um máximo de liberdade à criança. Assim, promover a autonomia não é sinónimo de ‘deixar fazer tudo o que se quer’! Neste processo, limites ou regras estruturantes, conhecidos e explícitos, são necessários (Portugal & Laevers, 2010).

Na escala do estilo do adulto, a autonomia é identificada como sendo “o grau de liberdade que o adulto dá à criança para experimentar, fazer juízos de valor, escolher atividades e expressar ideias. Inclui também o modo como o adulto gere os conflitos, os regulamentos e as questões comportamentais” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 16).

Assim, num contexto promotor de autonomia, a criança sente que lhe são dadas oportunidades de escolha. E “a presença de níveis de implicação elevados [...] e a evolução da atividade são pontos de referência que confirmam a boa escolha da criança” (Portugal & Laevers, 2010, p. 16). Neste sentido, uma criança com elevados níveis de iniciativa/autonomia “sabe o que quer, estabelece objetivos, passa rapidamente à ação e alcança bons resultados” (Portugal & Laevers, 2010, p. 46). Esta persiste com vista a alcançar os seus objetivos e é capaz de trabalhar estrategicamente. “Não é ‘governada’ pelo contexto, mas determina ativamente, em conjunto com outros, o funcionamento do grupo” (Portugal & Laevers, 2010, p. 46).

Ainda nesta perspetiva, Portugal (2009, p. 33) refere que se todo este processo correr da melhor forma “podemos contar com cidadãos emancipados, autênticos na interação que estabelecem com o mundo, emocionalmente saudáveis, com uma atitude fortemente exploratória, abertos ao mundo externo e interno, com um sentido de pertença e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida, respeitando o homem, a natureza, o mundo físico e conceptual.”

Neste sentido, trata-se de “investir no desenvolvimento do cidadão emancipado: alguém autêntico na interação que estabelece com o Mundo, emocionalmente saudável,

evidenciando vitalidade, com uma atitude fortemente exploratória, aberta ao mundo externo e interno [...]” (Portugal & Laevers, 2010, p. 15).

Em suma, pode-se dizer que uma criança autónoma caracteriza-se por apresentar uma ideia/opinião ou definir objetivos e ainda, organizá-los com vista a alcançá-los. Neste sentido, a criança mobiliza esforços para atingir o fim, decide acerca de um método e é capaz de ajustar os seus planos, se necessário.

Assim, a abordagem experiencial procura assegurar níveis elevados de implicação e de bem-estar de cada criança, oferecendo uma boa educação a todas as crianças. Intrinsecamente, é uma abordagem inclusiva, atenta à diversidade e diferenciação curricular.

2.2. Movimento da Escola Moderna (MEM)

O Movimento da Escola Moderna (MEM) foi fundado em Portugal, em 1966, e “assenta num Projeto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (Niza, 1996, p. 139). Tem como principal finalidade a formação contínua de profissionais de educação em sistema de autoformação cooperada.

Os profissionais de educação associados ao MEM põem em prática metodologias ativas e diferenciadas de trabalho pedagógico, que fomentam a participação democrática dos educandos, tanto na vivência em cooperação na sala de aula como nos diversos contextos da vida escolar.

O modelo pedagógico do MEM assenta numa “perspetiva sociocêntrica no qual o grupo se constitui como o lugar desafiador ideal para o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças. A vida do grupo organiza-se numa experiência de democracia direta, não representativa, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação. De acordo com Niza, a cooperação é o estado mais avançado de desenvolvimento moral” (Folque, 2006, p. 6)

Assim, as crianças e os professores deverão criar condições materiais, afetivas e sociais, organizando “um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos” (Niza, 1996, p. 141). É

neste ambiente de organização que são criados processos de cooperação e de interajuda, em que todos ensinam e aprendem (Niza, 1996).

Os alunos, com a ajuda dos professores, geram, nos projetos de trabalho, “os instrumentos sociais de representação, de apropriação e de descoberta que lhe proporcionam uma compreensão mais funda” (Niza, 1996, p. 142). Estes usam a sua liberdade de expressão, as experiências fora da escola e as suas motivações como ponto de partidas para projetos de trabalho. A família e a comunidade são fontes de informação e conhecimento (Folque, 2006).

Os professores têm um papel ativo. “São agentes cívicos e morais num contexto de vida democrática”. O papel do professor é promover uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática, “encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade” (Folque, 2006, p. 11).

O adulto “cria pontes entre o já conhecido e o ainda novo para que as crianças possam aceder ao novo. A criança utiliza como guia os recursos sociais do adulto que lhe oferece apoio e desafio para participar, desempenhar papéis, na sua comunidade de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2003, p. 6).

No MEM, o professor adapta-se “às necessidades dos alunos, dando-lhes a possibilidade de tomarem a iniciativa de escolherem as suas atividades em função das suas necessidades e dos seus interesses, o que permite que manifestem espontaneamente as suas tendências afetivas e o seu grau de criatividade pessoal” (Fernandes, 1983, p. 87).

Este modelo cultural de organização social do trabalho de aprendizagem escolar e de desenvolvimento sociomoral estrutura-se em subsistemas de organização da educação escolar: os circuitos de comunicação, as estruturas de cooperação educativa e a participação democrática direta.

A comunicação é um dos mecanismos centrais da pedagogia do MEM enquanto fator de desenvolvimento mental e de formação social. Resulta da criação de um clima de livre expressão dos alunos. “A cultura da “expressão livre” herdada de Freinet, assegura a autenticidade na comunicação, promove e dá sentido social às aprendizagens escolares” (Niza, 1998, p. 79). Neste sentido, promovendo as aprendizagens em interação comunicativa, faz-se avançar o desenvolvimento psicológico e social dos alunos.

Na cooperação como processo educativo, “os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou a pares) para atingirem um objetivo comum [...] o que contraria frontalmente

toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola” (Niza, 1998, p. 80).

Nesta estrutura cooperativa cada um dos membros do grupo só pode atingir o seu objetivo se cada um dos outros o tiver atingido também. Assim, o sucesso de um aluno contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo, resultado de uma aprendizagem em cooperação.

Por último, como terceira dimensão, existe neste modelo a participação democrática direta na organização e gestão do currículo e da escola enquanto formação para a vida democrática. Ou seja, “as atitudes, os valores e as competências sociais e éticas que a democracia integra, se constroem enquanto os alunos, com os professores, em cooperação vão experienciando e desenvolvendo a própria democracia na escola” (Niza, 1998, p. 83).

O desenvolvimento do trabalho de aprendizagem parte de um contrato explicitado nos primeiros dias do ano escolar. Esse acordo educativo ocorre através de uma apresentação do currículo, onde são discriminadas as competências e os conteúdos a desenvolver nos domínios disciplinares, adequados à turma.

“Essa primeira abordagem aos programas de trabalho é decisiva para suscitar interesses, para radicar os primeiros projetos de estudo e de pesquisa dos alunos, para clarificar alguns temas” (Niza, 1998, p. 88).

Os planos anuais de cada domínio programático são representados através de mapas de desenvolvimento curricular. Estes mapas são “o suporte de leituras da evolução dos programas”, mas também, o quadro de referência para a construção de projetos de estudo e de pesquisa para o trabalho de aprendizagem (Niza, 1998, p. 89).

É importante referir alguns tempos estruturantes que fazem parte do currículo, funcionando como rotinas de trabalho. “É o caso do tempo para o Conselho de Cooperação, distribuído por dois momentos diários (no princípio e no fim dos dias de aula) e um momento mais alargado no final da semana; o tempo de Trabalho nos Projetos; o tempo para as Comunicações; o Tempo de Estudo Autónomo na sala de aula” (Niza, 1998, p. 89).

A estes tempos associam-se também outros, dependentes dos interesses suscitados na turma. É o caso dos tempos para Trabalho de Texto, para os Livros e a Leitura, para

Atividades de Extensão Curricular, para sessões coletivas de Matemática, para sessões coletivas de Expressão Artística ou de Educação Físico-Motora.

Em cada dia da semana dispõe-se de, pelo menos, uma hora para que os alunos, individualmente ou a pares, treinem capacidades e competências curriculares guiados por exercícios propostos em ficheiros; estudem, em textos informativos ou nos manuais, as matérias nucleares dos respetivos programas e exercitem no trabalho de produção ou de revisão de textos escritos; procedam a leituras à sua escolha, ou realizem quaisquer outras atividades de consolidação ou de desenvolvimento das aprendizagens.

“Ao longo do tempo de trabalho autónomo, o professor apoia, sistematicamente e por rotação, os alunos que revelam dificuldades para avançar em determinadas áreas de aprendizagem. O professor contrata com os alunos esse apoio, através de registo na folha do plano individual de trabalho, no início da semana” (Niza, 1998, p. 93).

Posto isto, podemos constatar que, partindo das necessidades e interesses das crianças e partilhando com elas a gestão dos tempos, dos recursos e dos conteúdos escolares, este modelo tem como finalidade o envolvimento e responsabilização dos alunos na sua própria aprendizagem, tendo em vista uma maior qualidade educativa. Para tal, é de extrema importância não só o aumento dos saberes das crianças e no seu prazer em aprender, como também um maior desenvolvimento pessoal e social das mesmas, através da prática para o exercício da cidadania.

2.3. Escola da Ponte

A Escola Básica da Ponte (Escola da Ponte) é uma escola pública que, desde 1976, tem vindo a procurar um sentido próprio na qualidade de educação que promove. Ao longo dos anos, foi desenvolvendo referenciais organizacionais, pedagógicos e metodológicos, assentes numa cultura reflexiva que fundamenta a sua autonomia.

Abrangendo a Educação Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, apresenta práticas educativas que se afastam do modelo tradicional. Fundamenta-se, sobretudo, na coerência entre um projeto que contém valores e uma práxis que pressupõe a introdução de dispositivos que baseiam toda a atividade, alicerçado pelo trabalho de equipa.

Nesta escola, as práticas baseiam-se nos seguintes princípios orientadores:

- Concretizar uma efetiva diversificação das aprendizagens tendo por referência uma política de Direitos Humanos;
- Garantir a igualdade de oportunidades educacionais e de realização pessoal a todos os cidadãos;
- Promover, nos diversos contextos em que decorrem os processos formativos, uma solidariedade ativa e uma participação responsável.

A estrutura organizativa exige uma maior participação dos alunos, em conjunto com os professores, no funcionamento e organização da escola, bem como no planeamento das atividades, na regulação da sua aprendizagem e avaliação.

O Projeto Fazer a Ponte defende, desde sempre, a promoção da autonomia e da consciência cívica dos alunos, envolvendo-os nas tarefas e na responsabilidade de gestão da escola. Este projeto assenta em vários valores, entre os quais a autonomia, e, com base nesses valores, são criados diversos dispositivos pedagógicos. Com estes dispositivos é possível suportar toda a dinâmica de trabalho, promovendo uma autonomia responsável e solidária.

Os professores reúnem-se com os alunos para planearem o que vão fazer coletiva e individualmente – Plano da Quinzena e, a partir desse plano, cada um traça diariamente as suas tarefas – Plano do Dia. Com isto, há uma maior participação, autonomia e coresponsabilização de todos na planificação das aprendizagens e na vida social da escola.

A Assembleia é um dos exemplos de envolvimento dos alunos na sua organização e na tomada de decisões, com o objetivo de formar cidadãos ativos e participativos, numa lógica de 'aprender-a-ser-com-os-outros'. Outro exemplo a referir são os Debates, encontros de reflexão e discussão decorrentes de, por exemplo, a preparação para a Assembleia.

Os professores vão acompanhando os alunos de modo diferenciado, tendo em conta as necessidades e especificidade de cada um.

Os Pais/Encarregados de Educação, à semelhança dos seus filhos e professores, estão também fortemente implicados no processo de aprendizagem dos alunos e na direção da Escola.

Assim, tudo se estrutura de modo a centrar na relação entre pessoas toda a aprendizagem, partindo de desejos, de sonhos que traduzem dificuldades/problemas, refletindo necessidades pessoais ou de grupo.

A equipa de trabalho age como um todo. Esta requer que cada um faça a sua parte da atividade, permitindo que todas as crianças participem e que não assumam uma atitude passiva. Deste modo, os professores estão presentes, permanentemente, para ajudar, por exemplo, a criar guiões de pesquisa, ensinar a pesquisar, selecionar informação, saber analisar e criticar, sintetizar, avaliar, comparar, entre outros. Para além disto, tudo está estruturado para que a informação transformada em conhecimento passe a ação, em projetos concretos de transformação social e pessoal.

No ponto de vista de Alves (2001), “mais do que um projeto de educação para a cidadania, o que verdadeiramente distingue a Escola da Ponte é uma praxis de educação na cidadania” (p. 13).

O autor argumenta dando exemplos:

Quando as crianças pesquisam, investigam e aprendem em grupo e as ‘mais dotadas’ se responsabilizam pelo acompanhamento e o apoio à aprendizagem das ‘menos dotadas’... Quando as crianças, desde a iniciação, se habituem a pedir a palavra para falar e se habituem a ouvir os outros em silêncio e com a devida atenção... Quando as crianças que julgam saber mais ou ser mais capazes se sentem coletivamente estimuladas a oferecer ajuda e quando as que julgam saber menos ou ser menos capazes não se sentem inibidas de pedir ajuda... Quando as crianças, no debate diário, partilham coletivamente as suas angústias, os seus sonhos, as suas dúvidas, as suas opiniões, as suas propostas – e o fazem, sabendo que vão ser escutadas e respeitadas pelos demais... Quando, no início de cada ano escolar, as crianças se envolvem na eleição dos membros da mesa da Assembleia e quando, de uma forma extremamente empenhada e responsável, promovem a constituição de listas, elaboram, divulgam e discutem os respetivos programas de ação, organizam todo o processo eleitoral e participam na campanha...[...] Quando tudo isto e tudo o mais (que só visto) acontece num ambiente amigável e solidário de aprendizagem (pp. 13-14).

Parte II

Trabalho Empírico

II – Trabalho Empírico

1. Caraterização geral do contexto de estágio

O nosso projeto de estágio foi implementado em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, junto de uma turma do 4.º ano de escolaridade, numa escola da região de Aveiro.

Desta escola fazem parte a educação pré-escolar e o ensino do 1.º CEB, que funcionam em edifícios independentes, ainda que todo o espaço exterior seja partilhado pelas crianças. Este espaço caracteriza-se por ser um lugar amplo com terra batida e alguns espaços verdes, apesar de escassos, no seu redor. Existe algum equipamento lúdico-pedagógico (baloços, escorregas, balizas) e uma pequena horta. As crianças são responsáveis pelo tratamento da horta, no entanto esta encontra-se um pouco ao ‘abandono’.

Quanto ao espaço interior, mais propriamente o edifício no qual é lecionado o 1.º CEB, este é constituído por um gabinete de coordenador, onze salas de aula (equipadas com quadros interativos), uma sala de corpo docente, um refeitório, um polivalente, um laboratório, uma biblioteca, casas de banho (alunos e pessoal docente e não docente) e uma sala especializada para a Unidade de Apoio à Multideficiência.

Relativamente às famílias, segundo informações recolhidas dos processos individuais das crianças, estas maioritariamente pertencem a uma classe social e culturalmente favorecida. Apresentam níveis de escolaridade elevados (licenciatura e/ou mestrado) e a sua grande maioria trabalha no setor terciário.

A turma era constituída por vinte crianças, doze do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos. Todas frequentaram a educação pré-escolar, sendo que onze também frequentaram a creche.

A turma integrava duas crianças com Necessidades Educativas Especiais de carácter prolongado, abrangidas por medidas educativas ao abrigo do Dec. Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, nomeadamente uma criança portadora de multideficiência e uma criança com atraso global de desenvolvimento em que as áreas mais comprometidas eram a psicomotricidade e a linguagem.

Torna-se importante, também, destacar outras quatro crianças. Uma delas apresentava baixos níveis de atenção/concentração e problemas de comportamento, sendo-lhe diagnosticado PHDA - Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção. Era considerada uma criança perturbadora, que exibe comportamentos inadequados e que não cumpre as regras. Esta criança, e uma outra, necessitavam de apoio educativo a matemática e a português. Outras duas crianças apresentavam também acentuadas dificuldades de atenção/concentração, que os impediam de executar as tarefas propostas dentro do tempo previsto ou com sucesso, necessitando de apoio e estímulo permanente por parte da professora.

Tendo analisado, também, as finalidades definidas no Plano Anual de Atividade (P.A.A.) e o Plano de Trabalho de Turma (P.T.T.) verificamos que o Plano Anual de Atividade (P.A.A.) articula-se com o Projeto Educativo (PE) e com o Regulamento Interno (RI) e visa um conjunto de atividades para responder às necessidades e expectativas das crianças e das suas famílias. As atividades propostas pelo P.A.A. procuram dar resposta a objetivos concretos.

O Plano de Trabalho de Turma (P.T.T.) pretende articular os interesses e necessidades das crianças com as finalidades dos Projetos Educativos e Curricular de Escola/Agrupamento, bem como do Plano Anual de Atividades (P.A.A.). Este tem como ponto de partida a observação e avaliação das aprendizagens das crianças, através da utilização de instrumentos de avaliação, o levantamento dos seus interesses, bem como as competências que se pretende desenvolver.

O programa do 1.º CEB e o Currículo Nacional estão na base de todo o trabalho a implementar, e definem as competências a alcançar ao nível dos conhecimentos, das capacidades e das atitudes/valores.

Neste documento está presente a interpretação da professora titular sobre a prática educativa, a caracterização da turma, os problemas identificados, as prioridades e domínios de intervenção pedagógica, bem como as atividades/estratégias a desenvolver.

Analisando o Plano de Trabalho de Turma (P.T.T.), constatamos que este vai ao encontro da temática do nosso projeto. Efetivamente, grande parte das nossas finalidades são também finalidades do P.T.T., das quais destacamos:

- Promover métodos de estudo e de trabalho individual;
- Promover o trabalho de grupo e de parceria;
- Promover o espírito de partilha, de responsabilidade, de cooperação e de tolerância;
- Desenvolver a autonomia e o espírito de iniciativa;
- Promover a autoestima e a autoconfiança;
- Desenvolver a criatividade, o espírito crítico e o gosto pela descoberta e pesquisa;
- Utilizar os saberes adquiridos para resolver situações do dia a dia;
- Promover atitudes cívicas e de cidadania.

A rotina das crianças é organizada conforme uma disposição temporal da distribuição das áreas disciplinares presentes no quotidiano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (quadro 1).

Quadro 1. Horário da componente letiva e não letiva

Tempos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00 – 09:30	Português	Português	Matemática	Português	Português
09:30 – 10:30					Matemática
10:30 – 11:00	Intervalo				
11:00 – 12:00	EstudoMeio	Matemática	Português	EstudoMeio	Português
12:00 – 12:30					
12:30 – 14:00	Almoço				
14:00 – 15.00	Matemática	Ap. Estudo	EstudoMeio	O.C.	Expressões
15:00 – 16:00			Expressões	Matemática	
16:00 – 16:30	AEC	AEC	AEC	AEC	AEC
16:30 – 17:30					

Ap. Estudo – Apoio ao Estudo

O.C. – Oferta Complementar (T.I.C.)

2. Objetivos e opções metodológicas do estudo

Descoberto o contexto de estágio em que iríamos desenvolver o nosso projeto, a temática da “autonomia” afigurou-se muito relevante.

Assim, em termos gerais, o nosso projeto procurou caracterizar de que forma a autonomia é trabalhada e vivida pelas crianças num contexto do 1.º CEB e, através de intervenções pedagógicas, dentro das limitações inerentes a um contexto de estágio, contribuir para a promoção da sua autonomia.

Podemos descrever como objetivos do projeto:

- (1) Caracterizar o ambiente pedagógico promovido na sala de aula, com base numa grelha de análise de aspetos relativos à autonomia;
- (2) Caracterizar o comportamento das crianças da turma, do ponto de vista da implicação, bem-estar e autonomia;
- (3) Paralelamente, implementar dinâmicas de aula promotoras de autonomia.

Para concretizarmos o nosso projeto de intervenção e de investigação optámos por uma abordagem de natureza exploratória, qualitativa e interpretativa, na medida em que “a investigação é orientada num cenário natural; é enfatizada a compreensão das perspetivas dos participantes; e as questões e os métodos emergem do trabalho de campo desenvolvido” (Jacob, 1988, citado por Spodek, 2002, p. 1038). Neste sentido, existe uma centralidade da relação entre o investigador (professor) e o sujeito (criança) ao longo do processo de investigação.

A investigação qualitativa possui cinco características:

- “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- A investigação qualitativa é descritiva;
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;

- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 47-50).

Os investigadores qualitativos em educação questionam os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 51).

A abordagem qualitativa encara-se como sendo extremamente vantajosa e estimulante. Pode ser utilizada pelos professores que têm contacto direto com as crianças, no sentido de se tornarem mais eficazes nas suas práticas. “Na medida em que os professores, ao agirem como investigadores, não só desempenham os seus deveres, mas também se observam a si próprios, dão um passo atrás e distanciam-se dos conflitos imediatos, tornam-se capazes de ganhar uma visão mais ampla do que se está a passar” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 286).

“Neste tipo de estudo, a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante e o foco do estudo centra-se na organização particular (escola) ou nalgum aspeto particular dessa organização” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 90).

A observação consiste em conhecer e determinar os acontecimentos exatamente no momento em que eles acontecem. Possibilita a compreensão de contextos e participantes, bem com a sua interação. A observação é uma capacidade natural, mas que deve ser praticada e organizada da seguinte forma (Bogdan & Biklen, 1994):

- Um local específico dentro da organização (no caso deste estudo, a turma do 4.º A);
- Um grupo específico de pessoas (crianças e adultos dessa sala/turma);
- Qualquer atividade da escola (planificações das intervenções).

“Nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo; este termo refere-se coletivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo [...], documento oficiais [...], imagens e outros materiais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

Assim, as notas de campo fizeram também parte do nosso estudo uma vez que são um instrumento metodológico de recolha de dados que se traduzem num “relato escrito

daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150), auxiliando o processo reflexivo sobre os dados recolhidos no decurso do próprio processo de intervenção e de investigação. Deste modo, os registos do que observávamos permitiram-nos fazer uma reflexão sobre o processo que fomos desenvolvendo, com o intuito de analisarmos e avaliarmos o modo como o mesmo estava a decorrer e introduzirmos as alterações necessárias.

Neste sentido, as notas de campo acompanharam-nos em todo o nosso percurso e foram um contributo para o desenvolvimento profissional e pessoal, na medida em que nos fizeram refletir e melhorar as nossas intervenções.

Esta abordagem torna-se bastante enriquecedora, na nossa prática pedagógica, uma vez que nos ajuda a tornarmo-nos observadoras mais atentas do meio escolar, das crianças e de nós próprias, mais reflexivas e questionadoras, fundamentando toda a intervenção pedagógica.

2.1. Descritivo do processo de consecução dos objetivos, apresentação e análise dos dados obtidos

Após a apresentação dos objetivos e opções metodológicas do nosso estudo, procedemos, neste tópico, ao descritivo do processo de consecução dos objetivos e à apresentação e análise das situações observadas e vivenciadas no nosso contexto de estágio, tendo subjacente a temática da promoção da autonomia num contexto do 1.º CEB.

O texto está organizado de acordo com os objetivos enunciados, seguindo-se desde logo a apresentação e reflexão em torno dos respetivos dados.

2.1.1. Caraterização do ambiente pedagógico promovido na sala de aula

Para este efeito, apoiámo-nos numa grelha de avaliação do contexto – Estimulando a Autonomia – (anexo I). Esta grelha de análise é resultante de uma tradução e adaptação livre ao 1.º CEB de Gabriela Portugal de uma parte da escala inglesa *Assessing quality in early childhood education and care - Sustained shared thinking and emotional well-being (SSTEWS) Scale for 2-5-year-olds provision* (Siraj, Kingston, & Melhuish, 2015). Não está, portanto, aferida para a realidade portuguesa.

Considerando os aspetos em análise, a grelha apresenta sete níveis: 1 – Nível inadequado; 3 – Nível mínimo; 5 – Nível bom; e, por último, 7 - Nível excelente.

Desta escala constam diversos itens, dos quais destacamos os seguintes por nos parecerem ser os mais significativos para a nossa análise:

- Os interesses das crianças (não) são tidos em consideração na planificação das aulas;
- As atividades são planificadas para todo o grupo;
- Os adultos observam as crianças, não interferindo, desnecessariamente, e respeitando os temas, os objetivos, as escolhas das crianças durante atividades livres;
- Se convidado, o adulto junta-se à atividade que as crianças estão a desenvolver, respeitando as ideias e regras estabelecidas pelas crianças;
- As planificações/projetos evidenciam uma intencionalidade clara de promoção da autonomia das crianças;
- O adulto inclui as perspetivas e experiências das crianças nas planificações;
- Verificam-se muitas atividades não dirigidas, de cariz individual ou em pequeno grupo
- Etc.

Considerando estes parâmetros, foi possível observar que a professora titular tentava que os interesses das crianças fossem tidos em consideração na planificação das aulas, apesar das limitações e obrigações que o Programa Curricular do 4.º ano de escolaridade impunha. No entanto, as atividades pensadas eram sobretudo dirigidas para todo o grupo. Ou seja, todos faziam o mesmo projeto de expressão plástica, ouviam a mesma explicação, realizavam a mesma ficha de trabalho, não havendo propriamente espaço para que algumas crianças desenvolvessem uma atividade diferente da do resto do grupo.

Observamos, também, que o adulto observava as crianças, tentando não interferir, respeitando alguns temas e escolhas das crianças durante as atividades. Contudo, por vezes, o adulto mudava alguns objetivos delineados pelas crianças caso estes não fossem ao encontro do que o adulto pretendia.

É de salientar a liberdade das crianças na exploração do espaço, do material, dos livros e dos equipamentos disponíveis em sala de aula. Por exemplo, os armários encontravam-se sempre abertos e devidamente organizados para uma utilização independente das crianças, em que o adulto apenas supervisionava sem ser intrusivo.

Relativamente à organização e rotinas, podemos dizer que estas não eram flexíveis, ao ponto de atender a diferentes interesses, pois estavam determinadas segundo a distribuição temporal das áreas disciplinares presentes no quotidiano do 1.º CEB (tabela 1), distribuição essa que era sempre cumprida independentemente dos interesses ou vontade das crianças. Este aspeto é totalmente discrepante quanto à organização e rotinas das crianças da Escola da Ponte, em que estas delineiam um plano diário sobre o que querem trabalhar e como o querem fazer, ainda que não deixem de existir objetivos a cumprir.

Durante as atividades, foi possível observar a ajuda e o encorajamento dado à criança sempre que ela precisava. O adulto demonstrava que apreciava o esforço e trabalho da criança e mostrava empatia perante desconforto ou mal-estar das crianças. Existia uma atmosfera calma mas laboriosa e as crianças pareciam sentir-se à vontade. O adulto demonstrava carinho e afabilidade. Foi, também, prazeroso observar que o adulto desenvolvia iniciativas para conversar informalmente com as crianças, no sentido de as conhecer melhor, compreender as suas ideias e sentimentos.

No entanto, o adulto nem sempre estava atento aos níveis de implicação das crianças nas atividades e não adequava a oferta educativa em função do que lhe parecesse fazer mais sentido para a criança. As planificações/projetos evidenciavam uma preocupação com os resultados académicos alcançados pelas crianças e não tanto com a promoção da sua autonomia. A avaliação das crianças tinha por referência os resultados alcançados pelas crianças no final de uma etapa, não havendo evidência de valorização do seu percurso evolutivo. Ao fim de uma etapa avaliada, rapidamente se passava para outra etapa e mais outra, e assim sucessivamente, em que os resultados eram vistos em função do programa e do “fantasma” dos exames nacionais (entretanto, abolidos no 4.º ano de escolaridade).

Podemos dizer que adotando a avaliação proposta da escala inglesa *Assessing quality in early childhood education and care - Sustained shared thinking and emotional well-being (SSTEW) Scale for 2-5-year-olds provision*, o ambiente pedagógico promovido

em sala de aula apresenta o nível 2/3 (nível mínimo), no que respeita à promoção da autonomia das crianças.

2.1.2. Caraterização das crianças da turma, do ponto de vista do bem-estar, implicação e autonomia.

Ao nível da caraterização das crianças da turma, do ponto de vista da implicação, bem-estar e autonomia, baseámo-nos nos conceitos e instrumentos de análise propostos por Portugal e Laevers (2010), na linha de uma abordagem experiencial em educação. Tais conceitos e instrumentos foram contextualizados ao 1.º CEB.

Os autores referem o **bem-estar emocional** como um conjunto de sentimentos que expressam satisfação e prazer, ocorrendo quando as necessidades das crianças são adequadamente satisfeitas. Estas necessidades não são apenas físicas mas também envolvem as necessidades de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, de sentido de competência, e, por fim, a necessidade de significados e de valores.

Quadro 2. Indicadores de bem-estar emocional (Portugal & Laevers, 2010, pp.21-22)

Abertura e recetividade – a criança está recetiva ao contexto e disponível para interagir e explorar; não evidencia comportamentos evitantes em relação ao adulto ou outras crianças, estímulos ou atividades em oferta.

Flexibilidade – perante situações novas ou diferentes, a criança não evidencia perturbação significativa, adaptando-se rapidamente e desfrutando bem das novas oportunidades. As situações-problema ou frustrações não manietam a criança, apresentando uma orientação para considerar várias alternativas ou para fazer compromissos.

Autoconfiança e autoestima – a criança irradia autoconfiança. Expressa-se à vontade e, quando confrontada com novos desafios, enfrenta-os, arriscando a possibilidade de insucesso. Se este acontece, a criança não fica “arrasada” nem atribui esse fracasso ao seu falhanço enquanto pessoa. Admite que há coisas que (ainda) não é capaz de fazer sem se sentir um zero enquanto pessoa.

Assertividade – a criança que se sente bem, à vontade, adota uma atitude assertiva no seu grupo, procurando ser tida em consideração e respeitada por aquilo que é. Evidencia força suficiente para pedir ajuda ou confronto e sabe solicitar algo de forma apropriada (e.g.,

pedir um brinquedo); se algo de injusto é dito ou feito, a criança é capaz de objetar. A criança assertiva não aceita facilmente as sugestões ou pressões do grupo, se estas colidirem com o seu interesse ou ideia.

Vitalidade – a criança transborda de vida e energia, visíveis na sua expressão facial e postura. Os olhos brilham e raramente se deteta lassidão ou lentidão de movimentos. Trata-se de uma forma de estar que se distancia daquela criança de olhar vazio, que frequentemente parece cansada, esfrega os olhos, é a última a levantar-se...

Tranquilidade – Trata-se de vitalidade/atividade, mas associada a um estado de calma e relaxamento. Globalmente, a postura muscular não evidencia tensão e os movimentos são suaves. Depois de uma atividade mais excitante ou de um jogo mais intenso, a criança retoma facilmente o estado de tranquilidade.

Alegria – a criança demonstra contentamento, retira prazer do que fazer e a experienciar, da forma “certa” (não se trata do prazer associado ao magoar os outros, destruir material, humilhar um colega, etc.). Se a alegria da criança é muitas vezes, as crianças poderão expressar o seu prazer e entusiasmo de formas muito mais discretas.

Ligação consigo próprio – a criança que experiencia bem-estar estabelece uma boa relação e consigo própria, conhecendo as suas necessidades, desejos, sentimentos, pensamentos. Temporariamente, a criança pode conhecer sentimentos negativos e desagradáveis, mas aceita-os e lida com eles de uma forma construtiva, não os reprimindo, expressando-os adequadamente, na maior parte das vezes. A criança está bem consigo mesma e estabelece uma boa ligação com o mundo.

Na avaliação dos níveis de bem-estar emocional são apresentados os seguintes níveis: muito baixo, baixo, médio/neutro ou flutuante, alto e muito alto.

Quadro 3. Níveis de bem-estar emocional (Portugal & Laevers, 2010, pp. 22-23)

1. Muito baixo – Este nível atribui-se a crianças que usualmente estão tristes, evidenciando frequentemente sinais claros de desconforto: choramingando, chorando, gritando; evidenciando medo, raiva ou simplesmente tristeza; tensão corporal; quebrando coisas ou magoando outras crianças; evidenciando tiques ou maneirismos, chuchando no dedo; evitando o olhar do adulto; não reagindo ao contexto, evitando contacto, isolando-se; com medo de falhar; magoando-se a si própria (e. g., batendo com a cabeça, caindo

deliberadamente no chão); sujando as calças e/ou a cama; com queixas psicossomáticas. A satisfação das necessidades destas crianças estará ameaçada, predominando na sua experiência, frustração e mal-estar, sendo o seu funcionamento global negativamente afetado. Estas crianças não demonstram vitalidade ou auto confiança, possuem pouca flexibilidade e dificuldades de assertividade, não estão bem consigo próprias e as suas relações com o mundo são difíceis e insatisfatórias, necessitando de ajuda ou de apoios continuados.

2. Baixo – Neste nível, as crianças evidenciam frequentemente sinais de desconforto emocional, embora sinais positivos de bem-estar alternem com sinais mais negativos: a postura, a expressão facial e as ações indicam que a criança não se sente à vontade. Os sinais são menos explícitos do que os evidenciados em 1 e o sentimento de desconforto não se expressa tão permanentemente. Frequentemente, estas crianças estão tensas e raramente evidenciam vitalidade. A sua confiança e autoestima são baixas. Por vezes, evidenciam prazer em coisas “negativas” (e.g., magoando ou aborrecendo outra criança, exigindo excessiva proteção). O sentimento de desconforto pode evidenciar-se mais numa determinada esfera relacional (e.g., relação com o adulto ou relação com outras crianças), sendo que facilmente outras áreas de ação da criança são afetadas. O nível 2 pode ainda atribuir-se a crianças que normalmente evidenciam um relativo bem-estar emocional mas que, pontualmente, expressam elevado desconforto, por exemplo, quando se despedem dos pais ou quando um desconhecido entra na sala. Se estes momentos de desconforto acontecem frequente e persistentemente, assume-se o nível 2. Se acontecem esporadicamente, assume-se o nível 3.

3. Médio/Neutro ou flutuante – As crianças cotadas com o nível 3, parecem estar “bem”. Ocasionalmente evidenciam sinais de desconforto (comportamentos sintomáticos), mas estes não são predominantes, pois frequentemente verificam-se sinais positivos de bem-estar. Frequentemente, as crianças aparentam estar relaxadas, com relativa vitalidade e autoconfiança. O nível 3 é também atribuído a crianças que podem aparentar uma postura neutra: não existem sinais claros indicando propriamente tristeza ou prazer, conforto ou desconforto. As relações destas crianças com o mundo não são as ideais mas também não são propriamente negativas e muito menos alarmantes. Muitas vezes “desligam” do contexto e embora haja momentos de abertura, estes são pouco intensos. Estas crianças podem adotar atitudes assertivas e expressar os seus desejos e necessidades de formas

adequadas, embora tenham momentos significativos em que experienciam sofrimento emocional, podendo necessitar de apoios pontuais para ultrapassar certas dificuldades.

4. Alto – Em geral, estas crianças evidenciam sinais claros de satisfação/felicidade. Os momentos de bem-estar superam claramente os momentos de desconforto. As suas relações com o mundo são boas. Na maior parte do tempo, as crianças parecem estar bem, podendo manifestar, ocasionalmente, sinais de desconforto. Poderão, por exemplo, ficar temporariamente perturbadas com a entrada de um desconhecido na sala, mas na generalidade, na interação com o contexto, percebe-se que existe uma adequada satisfação das suas necessidades.

5. Muito alto – Estas crianças, claramente, parecem sentir-se como “peixe na água”, confortáveis. Irradiam vitalidade e tranquilidade, autoconfiança e autoestima. Evidenciam alegria e simpatia, sorrindo, rindo, gritando de prazer, cantarolando, conversando com outras crianças; expressando autenticidade e espontaneidade; segurança e abertura a novas atividades e experiências, sem sinais de tensão, com energia e vitalidade. Notoriamente, a criança está bem consigo própria, estabelecendo facilmente relações positivas com as outras pessoas. Tem autoconfiança suficiente para ultrapassar situações de frustração sem se deixar abater. Uma situação de frustração apenas atinge o seu equilíbrio de forma passageira.

A **implicação** é fundamentalmente um indicador da qualidade da oferta educativa, reconhecido nas crianças pela concentração e persistência, e pela existência de motivação, interesse, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. “O nível de implicação representa, essencialmente, um sinal para o educador, dando indicações sobre o que é que as ofertas educativas ou condições ambientais provocam nas crianças, sendo por isso um indicador de qualidade do contexto educativo (não da criança!)” (Portugal & Laevers, 2010, p. 25).

De acordo com uma abordagem experiencial, a maneira mais conclusiva para avaliar a qualidade no contexto educativo é atender a duas dimensões: bem-estar emocional e implicação experienciados pelas crianças.

Nesta linha de pensamento, Laevers (2003) refere que

“[...] quando queremos saber como cada criança está num contexto, primeiro temos de explorar o grau em que as crianças se sentam à vontade, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança. Tudo isso indica que o seu bem-estar emocional está OK e que as suas necessidades físicas, a necessidade de ternura e afeto, a necessidade de segurança e clareza, a necessidade de reconhecimento social, a necessidade de se sentir competente e a necessidade de significado e de valores na vida estão satisfeitas. O segundo critério está relacionado com o processo de desenvolvimento e leva o adulto a criar um ambiente estimulante e que favorece o desenvolvimento” (citado por Portugal, 2010, p. 20).

Neste sentido, os níveis de bem-estar e implicação tornaram-se pontos de referência para nós, enquanto estagiárias, tendo como objetivo melhorar a qualidade do nosso trabalho, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da turma.

Quadro 4. Indicadores de implicação (Portugal & Laevers, 2010, pp.27-28)

Concentração – a atenção focaliza-se na atividade que realiza. Apenas estímulos intensos parecem poder atingir e possivelmente distrair a criança. O principal ponto de referência para o observador é o olhar da criança (este fixa-se essencialmente na atividade ou vagueia pela sala?)

Energia – a criança investe muito esforço e entusiasmo na atividade. Esta energia é frequentemente demonstrada pelo falar alto ou pela pressão que faz sobre o objeto que utiliza. A energia mental pode ser inferida através das expressões faciais, as quais revelam que a criança está concentrada no que está a fazer, mentalmente ativa.

Complexidade e criatividade – observáveis quando a criança mobiliza as suas capacidades para se dedicar a uma atividade mais complexa e desafiadora do que uma mera rotina. A criança altamente implicada está a dar o seu melhor, encontra-se nos limites das suas atuais capacidades. Criatividade significa que a criança introduz um toque pessoal na forma como realiza a atividade, introduzindo novos elementos ou mostrando algo inesperado e novo.

Expressão facial e postura – os indicadores não verbais são de extrema importância para apreciar o nível de implicação da criança. É possível distinguir olhos perdidos no vazio e deambulantes, sem direção, de um olhar intenso e focalizado. A postura pode revelar alta

concentração, entusiasmo ou tédio. Pela expressão facial e postura adivinham-se sentimentos e, mesmo de costas, é possível perceber na criança a forma como esta vive a atividade em curso.

Persistência – quando concentradas, as crianças dirigem a sua atenção e energia para um ponto, que é o da sua atividade. Não abandonando facilmente o que estão a fazer. A persistência refere-se ao tempo de concentração. Procuram a sensação de satisfação que a realização da atividade lhes traz, resistindo a estímulos distratores e atraentes que possam surgir. O tempo de concentração depende que possam surgir. O tempo de concentração depende, naturalmente, da idade e nível de desenvolvimento da criança.

Precisão – as crianças muito implicadas mostram um cuidado especial com o seu trabalho, sendo meticolosas e atentas aos pormenores. As crianças pouco implicadas preocupam-se pouco com a qualidade da realização e com detalhes, preocupando-se sobretudo em “despachar”.

Tempo de reação – as crianças que estão implicadas estão atentas e reagem com rapidez a estímulos interessantes. Correm para a atividade e evidenciam grande motivação para passar à ação. Também respondem com vivacidade a estímulos relevantes que ocorram no decurso do jogo ou da tarefa.

Expressão verbal – os comentários que as crianças realizam são também indicadores do seu grau de implicação (“é tão bom!”, “fazemos outra vez, sim?!”), bem como as descrições entusiásticas sobre o que fizeram ou o que estão a fazer, o que descobriram, o que conseguiram.

Satisfação – elevada implicação associa-se, normalmente, a prazer. Se este prazer está muitas vezes, implicitamente presente, também é possível percebê-lo quando a criança aprecia o seu trabalho ou realização, com satisfação, tocando e acariciando o seu resultado.

Tal como nos níveis de bem-estar emocional, também existem níveis de implicação: muito baixo – ausência de atividade, baixo – atividade esporádica ou frequentemente interrompida, médio – atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade, alto – atividade com momentos intensos, muito alto – atividade intensa e continuada.

Quadro 5. Níveis de implicação (Portugal & Laevers, 2010, pp.28-29)

1) Muito baixo – Ausência de atividade – Este nível é atribuído às crianças que usualmente não se envolvem nas atividades (não fazem nada, apenas “estão ali”). Frequentemente, estas crianças estão mentalmente ausentes; olham no vazio e a atitude é passiva, não se verificando sinais de exploração ou de interesse. Se existe alguma ação, esta é somente uma repetição estereotipada de movimentos muito simples, sem que a criança pareçam ter consciência da própria ação.

2) Baixo – Atividade esporádica ou frequentemente interrompida – Este nível atribui-se às crianças que apenas ocasionalmente realizam uma atividade (faz um puzzle, escutam uma história ou faz um desenho), embora a maior parte do tempo, as crianças não estejam verdadeiramente envolvidas em qualquer atividade (andam de um lado para o outro, mentalmente ausente, eventualmente perturbando outras crianças). Também se atribui o nível 2 à criança que, costumando realizar atividades, estas são frequentemente interrompidas. A concentração é limitada e superficial (a criança olha em volta durante a atividade, distrai-se facilmente) e a ação conduz a resultados muito limitados. A complexidade da atividade em curso situa-se abaixo das capacidades da criança.

3) Médio – Atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade – O nível 3 atribui-se às crianças que estão usualmente envolvidas em diversas atividades mas raramente ou nunca se verifica “intensidade”. A criança está ocupada numa atividade de forma mais ou menos contínua mas falta verdadeira concentração, motivação e prazer. É um funcionamento rotineiro sem grande investimento de energia. A motivação e entrega na tarefa é limitada, a criança não se sente desafiada nem a sua imaginação é “espicaçada”. Contrariamente aos níveis 1 e 2, a atividade não se resume a uma repetição de movimentos básicos, mas envolve objetivos e intenção, ainda que facilmente se interrompa a atividade quando um estímulo atraente surge.

4) Alto – Atividade com momentos intensos – O nível 4 atribui-se às crianças que usualmente estão ativas, verificando-se frequentemente sinais claros de implicação. A atividade é significativa para a criança que parece funcionar nos limites das suas capacidades. Acontecem momentos de intensa atividade mental, a criança sente-se desafiada e a sua imaginação é estimulada. A criança envolve-se na atividade praticamente sem interrupções, embora por breves momentos a atenção seja mais superficial, necessitando, por vezes, de incentivo por parte do educador ou de outras

crianças para continuar a atividade.

5) Muito alto – Atividade intensa e continuada – Este nível destina-se a crianças que, com muita frequência, evidenciam elevada implicação nas atividades. A criança escolhe facilmente a atividade e, uma vez iniciada, fica totalmente absorvida. A criança está natural e intrinsecamente motivada, a atividade flui e acontecem momentos de intensa atividade mental. Existe grande implicação, expressa em elevada concentração, energia, persistência e criatividade. Outros estímulos, mesmo que atraentes, não conseguem seduzir realmente a criança, sendo as eventuais interrupções sempre seguidas de uma atividade intensa. Qualquer perturbação ou interrupção é experienciada como uma rutura frustrante da atividade em curso.

Outra dimensão alvo de observação/caraterização foi a capacidade de auto-organização e iniciativa (autonomia) de cada criança da turma. As dimensões de auto-organização e capacidade de iniciativa dizem respeito à “capacidade de organização da nossa vida de forma a fazer o melhor uso possível dos recursos disponíveis, em nós próprios e no mundo físico e social circundante” (Portugal & Laevers, 2010, p. 38). De acordo com o proposto por Portugal & Laevers (2010, o professor pode fazer uma apreciação global do nível de autonomia das crianças (**auto-organização/iniciativa**) e atribuir um nível (1 a 5). É considerado que uma criança com elevado nível de auto-organização/iniciativa (nível 5) sabe o que quer, sendo capaz de estabelecer objetivos e de passar rapidamente à ação com vista a obter bons resultados. Não desiste facilmente com o aparecimento de obstáculos mas persiste com vista a alcançar os seus objetivos. Caso alguma coisa não corra como previsto, é capaz de voltar atrás e definir uma nova estratégia de trabalho. Explora várias possibilidades e adapta-se bem a novas circunstâncias.

Quadro 6. Auto-organização e iniciativa (Portugal & Laevers, 2010, p. 46)

Atitudes	Possíveis indicadores – A criança...
Competências de auto organização/iniciativa O nível de competência da criança nesta área pode ser apreciado em função da sua capacidade para apresentar uma ideia ou	a) Evidencia “vontade” em se focalizar num desejo, intenção ou plano, empenho e resistência perante as distrações e obstáculos. b) É capaz de identificar necessidades,

<p>opinião, ou ainda para definir objetivos e se organizar relativamente a esses objetivos. Isto inclui vontade e capacidade de decidir o que se pretende, mobilizar esforços para atingir o fim, decidir acerca de um método ou plano de ação, com flexibilidade para ajustar os planos, se necessário.</p>	<p>determinar o que é realmente importante, fazer escolhas e tomar decisões.</p> <p>c) É capaz de conceber uma sucessão de ações necessárias para se atingir um objetivo e de monitorizar a atividade com flexibilidade.</p> <p>d) Consegue distanciamento, quando envolvida numa atividade, para ver se as coisas estão a correr bem, para pensar em estratégias mais eficazes, para aprender com as experiências.</p> <p>e) Está altamente motivada para usar a sua capacidade de organização para contribuir para o bem-estar de todos.</p> <p>f) [...]</p>
--	--

Apresentação e análise dos dados relativos aos níveis de bem-estar, implicação e autonomia:

A observação/avaliação do comportamento das crianças da turma, do ponto de vista do bem-estar emocional, implicação e autonomia, foi efetuada através do preenchimento de uma ficha de caracterização geral do grupo de crianças, considerando o seu nível de bem-estar, de implicação e de autonomia (anexo 2).

Cada criança foi considerada individualmente, com base na impressão geral que a criança deixou nas semanas de intervenção pedagógica, ao longo de diferentes momentos e atividades (balanço geral dos níveis de bem-estar, implicação e autonomia em situações diversas).

Em geral, atribuiu-se um nível a cada criança (nível 1, 2, 3, 4 ou 5) ou considerou-se um caso “interrogado”, assinalado com um ponto de interrogação (?), quando se verificavam dúvidas.

Na atribuição dos níveis, foram utilizadas diferentes cores:

Quadro 7. Níveis de avaliação

Cor	Níveis
	1
	2
	3
	4
	5

Vermelho e laranja escuro: assinalam as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar, implicação ou auto-organização e iniciativa (níveis baixos – 1 ou 2 respetivamente). Estas são crianças que não usufruem adequadamente das atividades em oferta, eventualmente porque estas não são adequadas aos seus interesses e caraterísticas. São crianças que não se sentem felizes no contexto. São crianças que necessitam de atenção imediata.

Laranja claro: assinala as crianças que parecem apresentar níveis médios (3) de bem-estar e/ou implicação e/ou autonomia. São crianças que necessitam de uma maior atenção, pois não apresentam níveis desejáveis (eventualmente porque, também, a relação criança-adulto ou as atividades não corresponderam às suas necessidades). Assim, deve-se adotar medidas promotoras de maior bem-estar, de implicação e de autonomia da criança.

Verde escuro e verde claro: assinalam as crianças que, claramente, apresentam níveis elevados nas três dimensões descritas anteriormente. Estas crianças não suscitam qualquer preocupação, uma vez que, a atual oferta responde bem aos seus interesses e caraterísticas.

Análise dos níveis de bem-estar emocional

Analisando os resultados obtidos e transcritos no anexo II relativamente ao bem-estar emocional das crianças, pode-se constatar que, no geral, estas evidenciam sinais claros de bem-estar. Os momentos de bem-estar superaram claramente os momentos de desconforto em sala de aula. As relações criança-criança e criança-adulto são boas. Na maior parte do tempo, as crianças pareceram estar bem, apesar de, ocasionalmente, apresentarem sinais de insatisfação ou desconforto.

Durante o registo foi possível verificar a existência de nove crianças que apresentaram um nível muito alto (nível 5) de bem-estar. Estas, na maioria dos momentos, mostraram vitalidade e tranquilidade, autoconfiança e uma boa autoestima.

No entanto, também se pode verificar a existência de três crianças cotadas com o nível 3. Estas crianças mostraram estar “bem”. Ocasionalmente, evidenciaram sinais de desconforto, apesar de não terem sido predominantes, uma vez que, frequentemente também se verificavam sinais positivos de bem-estar. Estas três crianças aparentavam alguma vitalidade e autoconfiança.

Ainda é importante referir que a criança D (ver figura 1, 2 e 3), assinalada com um ponto interrogativo (?), é uma criança portadora de multideficiência e que integra a U.A.E.M (unidade de apoio especializado para educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita), não estando presente em muitos dos momentos da intervenção.

Para uma melhor perceção do nível geral de bem-estar das crianças apresenta-se o seguinte gráfico de barras (figura 2).

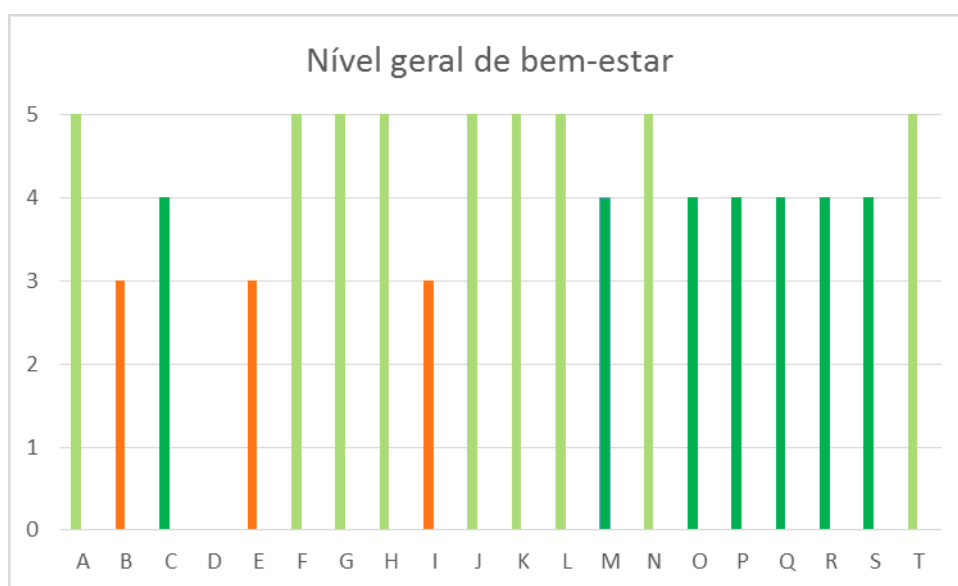


Figura 2. Nível geral de bem-estar das 20 crianças durante o período de intervenção

Observando o gráfico podemos ver que, na sua maioria, as crianças revelam um nível de bem-estar emocional muito satisfatório.

Análise dos níveis de implicação

Analisando os resultados obtidos e registados no anexo II relativamente à implicação das crianças, poder-se-á constatar que, no geral, estas apresentam sinais claros de implicação. Os momentos de entrega à atividade e de entusiasmo superam os momentos de ausência e de pouca ação. Na sua maioria, as crianças estavam ativas necessitando, por vezes, de incentivo por parte do adulto ou de outras crianças para continuar a atividade.

No anexo II, é possível verificar a existência de seis crianças que apresentaram um nível muito alto de implicação (nível 5), evidenciando atividade intensa e continuada. As atividades fluíam, estando as crianças natural e intrinsecamente motivadas. Estes momentos eram caracterizados pela elevada concentração, energia e persistência. Por vezes, se ocorriam perturbações ou interrupções, estas eram seguidas de uma atividade intensa.

As restantes nove crianças, que apresentam um nível alto de implicação (nível 4), encontravam-se usualmente ativas. Estas crianças envolviam-se nas atividades praticamente sem interrupções, embora, por vezes, necessitassem de incentivo por parte do adulto ou dos colegas para continuar a atividade.

Contudo, também se pode constatar a existência de quatro crianças cotadas com o nível médio de implicação (nível 3). Estas estavam usualmente envolvidas nas atividades, mas raramente se verificou “intensidade”. Observamos que as crianças estavam ocupadas numa atividade de forma mais ou menos contínua, mas era evidente a falta de verdadeira concentração, motivação e prazer. Estas crianças facilmente interrompiam as suas tarefas quando um estímulo atraente surgia.

Para uma melhor perceção do nível geral de implicação das crianças apresenta-se o seguinte gráfico de barras (figura 3).

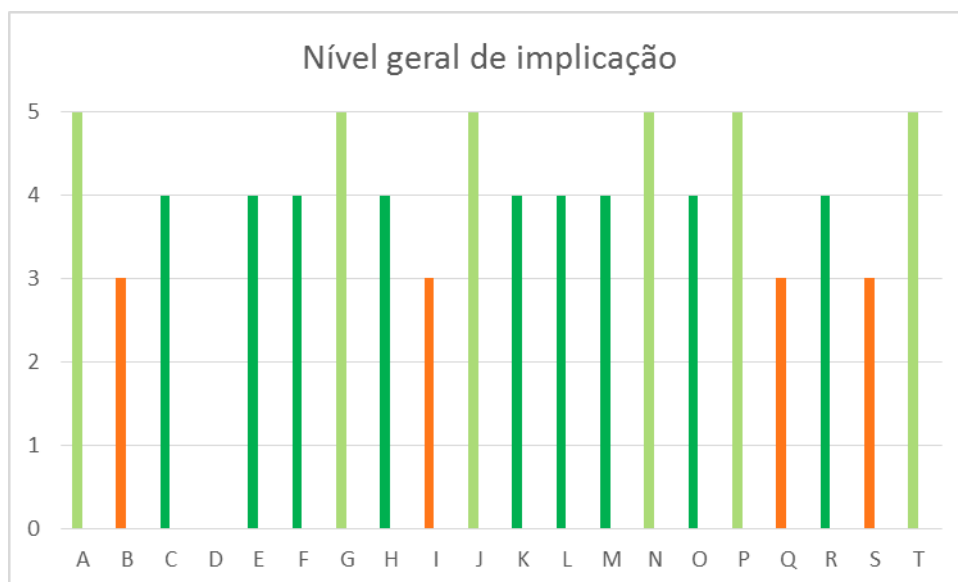


Figura 3. Nível geral de implicação das 20 crianças durante o período de intervenção

Observando o gráfico podemos ver que, na sua maioria, há uma elevada implicação nas atividades. As crianças sentem-se motivadas e desafiadas. No geral, estas crianças desfrutam bem das atividades e explorações.

Análise dos níveis de autonomia das crianças

Analisando os resultados obtidos e registados no anexo II relativamente à auto-organização e iniciativa das crianças, poder-se-á constatar que, no geral, estas apresentam níveis médios-baixos de autonomia.

É possível constatar que apenas três crianças são cotadas com nível alto (nível 4) de auto-organização/iniciativa (autonomia). São crianças que apresentam um excelente desenvolvimento, sendo responsáveis, participativas e empenhadas, apresentando muito entusiasmo na realização das atividades e um espírito crítico significativo. No decorrer das atividades mostravam-se curiosas, com vontade de aprenderem mais, evidenciando vontade e capacidade em se focalizarem num projeto. Estas crianças sabiam o que queriam, estabeleciam objetivos, passavam rapidamente à ação para alcançarem bons resultados. Não desistiam à primeira oportunidade, sendo capazes de voltar atrás e trabalhar estrategicamente. Usufruindo de uma capacidade de organização muito boa, estas eram capazes de a usarem para contribuírem para o bem-estar de todos. Estabeleciam uma boa relação com as restantes crianças e com o adulto.

Quatro crianças apresentam o nível 3, cinco crianças o nível 2 e as restantes cinco crianças apresentam o nível 1 de autonomia.

Após os momentos de observação e de intervenção, foi possível constatar que as quatro crianças que apresentavam o nível 3 de autonomia eram empenhadas e trabalhadoras nas atividades realizadas. Estas eram participativas, dando as suas opiniões pessoais sobre diversos temas. Regra geral, focalizavam-se nos seus objetivos, denotando empenho e resistência perante distrações e obstáculos. Mostraram-se sempre atentas e com uma grande vontade em aprender e, nesse sentido, eram capazes de desenvolver uma atividade com flexibilidade. No entanto, quando se deparavam com algum obstáculo, por vezes desistiam, mas rapidamente arranjavam estratégias depois do apoio do adulto. É importante referir, também, que estas crianças estabeleciam uma boa relação com os colegas e com o adulto. Era visível a importância da ligação do adulto para estas crianças.

Nos níveis 2 e 1 de autonomia, enquadravam-se as dez crianças que se mostraram mais dependentes do adulto ou dos colegas de turma. Estas eram crianças com pouca confiança, não parecendo ser capazes de conceber as ações necessárias para atingir um objetivo, necessitando de bastante apoio do adulto para o desenvolvimento das atividades. Quando percebiam que as coisas não estavam a correr bem, não eram capazes de delinear novas estratégias de solução. Eram atentas e esforçadas para ultrapassarem as suas dificuldades, mas o medo de errar impedia-as de participar nas atividades. Por vezes, desistiam ao primeiro obstáculo. O comportamento típico nesta situação era o de crianças esforçadas e dedicadas mas apenas quando o adulto lhes dava atenção. Havia necessidade da presença constante do adulto, caso contrário sentiam-se ‘perdidas’.

Para uma melhor perceção do nível geral de auto-organização/iniciativa das crianças apresenta-se o seguinte gráfico de barras (figura 4).

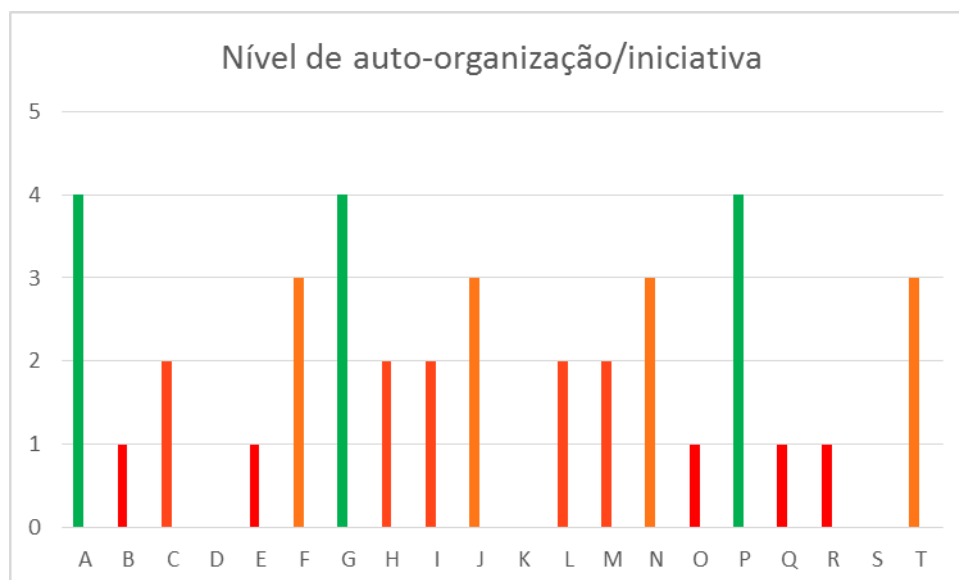


Figura 4. Nível geral de auto-organização/iniciativa das 20 crianças durante o período de intervenção

No geral, podemos dizer que, este grupo de vinte crianças evidencia um nível baixo de autonomia. Durante a fase de observação e, posteriormente, na fase de intervenção do nosso estágio, foi-nos possível constatar que estas crianças são muito inseguras e têm medo de errar. Tal situação fazia com que estas tenham uma atitude pouco participativa nas atividades realizadas. Por isso, torna-se importante, para elas, o apoio constante por parte do adulto e dos colegas nas atividades.

Constatámos, ainda, que as crianças que apresentam os níveis 1 e 2 de autonomia, em geral são aquelas que evidenciaram maiores dificuldades quer ao nível académico, quer ao nível de bem-estar e implicação. Ou seja, parece haver uma tendência para que as crianças com níveis mais elevados de implicação e de bem-estar sejam aquelas que melhores níveis de autonomia evidenciam.

Assim, a nossa intervenção pedagógica teve como prioridade atender às características das crianças da turma, atendendo ao seu bem-estar, implicação e importância de promover a sua autonomia e, simultaneamente, ir ao encontro do programa curricular previsto. Procurámos criar situações estimulantes, do interesse das crianças, respeitando o programa do 1.º CEB e o P.T.T.. Essas situações são descritas no ponto seguinte.

2.1.3. Implementação de dinâmicas de aula promotoras de autonomia.

Dentro das limitações inerentes a um contexto de estágio e ao cumprimento do programa, o nosso último objetivo envolvia explorar e ensaiar possibilidades de desenvolver dinâmicas de ensino-aprendizagem que fossem promotoras da autonomia. Passamos a descrever algumas dessas iniciativas pedagógicas.

As atividades propostas, para que fossem adequadas, foram planeadas tendo em consideração os interesses e características das crianças, uma vez que “os professores aumentam a qualidade e eficácia no que respeita a atividades/tarefas de aprendizagem quando propõem tarefas realistas que funcionam como estímulo e desafio aos alunos” (Morgado, 2004, p. 88).

1.ª Sessão:

Na primeira sessão, através da exploração do livro *O Livro dos Provérbios*, de António Mota, pretendia-se que as crianças conhecessem provérbios populares portugueses (um dos temas propostos no Programa do 1.º CEB, para o 4.º ano de escolaridade). Neste sentido, procurámos que esta temática fosse dinamizada de uma forma ativa e interessante para as crianças.

A partir do diálogo estabelecido com as crianças sobre os inúmeros ditos populares, estas compreenderam que os provérbios transmitem sabedoria através das frases populares.

No final do diálogo, as crianças formaram grupos de dois elementos e a cada grupo foi proposto que construíssem um provérbio com as palavras soltas que lhes foram apresentadas. Depois, ilustraram esse provérbio e, seguidamente, apresentaram-no à turma, tendo esta que fazer a interpretação do provérbio ao seu significado.

2.ª Sessão:

Nesta segunda sessão foi possível a introdução do tema matemático denominado *Os ângulos* – noção de ângulo, amplitude, identificação, caracterização e comparação de ângulos. Este era um dos conceitos orientadores do Programa do 1.º CEB, para o 4.º ano de escolaridade.

Sendo este tema de maior dificuldade para as crianças, era importante que as atividades dinamizadas fossem ao encontro dos seus gostos e interesses, para que esta sessão se tornasse num momento prazeroso para ambos os intervenientes (adulto e

crianças). Para tal, foi feita uma exploração de um relógio para que as crianças vissem que, tomando como referência o centro do relógio, as direções dos ponteiros formam um ângulo.

De seguida, através de um medidor de ângulo (construído com cartão/papelão) as crianças podiam explorar a congruência dos ângulos.

Esta foi uma sessão em que as crianças exploraram todo o espaço de sala de aula, através dos materiais sugeridos, com a ajuda do adulto e/ou dos colegas.

3.ª Sessão:

Nesta sessão decorreu a atividade denominada *25 de abril e a Democracia*, dividida em dois momentos.

O primeiro momento consistiu na apresentação de tópicos orientadores para que cada criança realizasse autonomamente uma pesquisa em torno do proposto. Inicialmente, apresentamos os tópicos no quadro interativo da sala e pedimos às crianças que formassem grupos de quatro a cinco elementos, conforme os tópicos que mais lhes interessassem ou que mais gostassem de pesquisar e trabalhar.

O quadro que se segue, apresentado à turma, apresentava como tópicos de orientação do trabalho de pesquisa os seguintes:

Quadro 8. Atividade 25 de abril e a Democracia

Tema A <ul style="list-style-type: none">○ Quem é António de Oliveira Salazar?○ O que é o Estado Novo?○ Quais são as características do Estado Novo?
Tema B <ul style="list-style-type: none">○ Estruturas do Estado Novo (P.I.D.E., Mocidade Portuguesa, Censura, Educação).
Tema C <ul style="list-style-type: none">○ Fim da Ditadura em Portugal: Revolução de 25 de abril de 1974:<ul style="list-style-type: none">– O que aconteceu neste dia?– Quais foram os motivos que levaram a este acontecimento?– O que permitiu a nova situação política?

Tema D

- Novo Regime Democrático: os órgãos de poder
- O que são eleições livres?
- O que é a liberdade?

Depois da formação dos grupos, as crianças realizaram o seu trabalho de pesquisa. Esta pesquisa podia ser feita através de livros, internet, enciclopédias, recurso a jornais antigos de algum familiar, entrevistas a parentes, entre outros.

No segundo momento, as crianças, organizadas nos seus grupos, prepararam a apresentação dos dados que tinham recolhido e realizaram cartazes com essa informação.

4.ª Sessão:

A quarta sessão, denominada *O Natal na Escola*, envolveu dois momentos: o momento de preparação e o momento de execução.

No momento de preparação, realizou-se um pequeno diálogo para se identificar ideias que as crianças desejavam pôr em prática. No sentido de orientarmos o trabalho das crianças, colocámos algumas questões: *O que querem fazer? Que materiais serão necessários para a construção das decorações? Necessitaremos de ajuda de alguns colaboradores (pais, avós, amigos, vizinhos...) para o fornecimento dos recursos necessários para a atividade?*

Depois das ideias acertadas e dos materiais arrecadados, foi o momento de colocar tudo em prática – o momento de execução. As crianças procederam à construção de uma árvore de Natal para ser exposta na escola. Esta árvore foi feita com materiais recicláveis trazidos pelas crianças (rolos de papel higiénico, cápsulas de café, pacotes de leite, entre outros materiais que estas consideraram necessários).

Reflexão em torno das sessões realizadas:

Durante a nossa intervenção, pretendíamos estimular a curiosidade das crianças e o seu desejo de aprender, com o intuito que estas tivessem uma atitude exploratória, uma vez que esta atitude “[...] caracterizada por curiosidade e abertura ao mundo circundante, disponibiliza a pessoa para formas mais intensas de concentração e implicação” (Portugal & Laevers, 2010, p. 38).

As dimensões de auto-organização e capacidade de iniciativa também foram trabalhadas durante as dinâmicas realizadas, por se tratarem de “[...] dimensões que dizem respeito à capacidade de organização da nossa vida de forma a fazer o melhor uso possível dos recursos disponíveis, em nós próprios (competências, limitações, forças) e no mundo físico e social circundante” (Portugal & Laevers, 2010, p. 38). Pretendíamos que as crianças delineassem os objetivos necessários para a execução da atividade, de forma autónoma, e que fossem capazes de olhar para trás e de reavaliar a situação em função dos objetivos. Nas atividades, tornou-se importante que as crianças expressassem os seus sentimentos ou ideias, que estivessem dispostas para produzir ideias originais e que usassem essa criatividade para a resolução de problemas.

Durante a prática pedagógica foi importante escutarmos as crianças para que fosse possível incluir as suas perspetivas e experiências nas atividades planificadas, enfatizando uma relação mais profunda e autêntica com as crianças e de maneira a que estas se sentissem verdadeiramente compreendidas, escutadas e aceites.

Tentamos manter uma postura atenta aos sucessos e dificuldades das crianças sem fazer julgamentos. Fornecíamos feedback com o objetivo de ajudar as crianças a perceber o que estavam a fazer bem, estimulando uma atitude positiva em relação à aprendizagem, favorecendo a persistência e a concentração. Assim, pretendíamos que as crianças se sentissem confortáveis, felizes, bem dispostas, implicadas e motivadas. Queríamos que estas saíssem pelo portão da escola, ao final do dia, satisfeitas com as aprendizagens adquiridas.

E, para que as atividades fossem mais aproveitadas pelas crianças e prazerosas, estas eram sobretudo dinamizadas em pequeno grupo ou de forma individual, devendo no final fazer-se a apresentação do trabalho realizado aos restantes colegas. Desta forma, foi possível vários momentos de partilha e de maior enriquecimento nas aprendizagens. Também tivemos a preocupação de ir incentivando as crianças para apreciarem os esforços e trabalhos das outras crianças, fornecendo umas às outras feedback positivo e estimulante.

Nas primeiras duas sessões, procurámos que as temáticas fossem dinamizadas de uma forma mais ativa e interessante para as crianças. A primeira sessão destaca-se por ser uma atividade em pequeno grupo em que, no final, há uma partilha de ideias entre os diferentes grupos. Na segunda sessão, sendo o tema de maior dificuldade para as crianças,

era importante que as atividades dinamizadas fossem ao encontro dos seus gostos e interesses. Para tal, foi feita uma exploração de vários materiais. Esta foi uma sessão em que as crianças exploraram todo o espaço de sala de aula livremente, através dos materiais sugeridos, com a ajuda do adulto e/ou dos colegas.

Para a exploração da temática *25 de abril e a Democracia*, pensávamos: *Como tornar este tema interessante? Como conseguiremos que eles se sintam motivados para aprenderem mais? Como tornar este dia de aulas mais enriquecedor para elas? Como podemos incentivar à participação das crianças?* Decidimos, então, pedir-lhes que pesquisassem em casa, no dia anterior, através de livros, da internet, de questionários aos pais e avós, sobre o tema. As crianças foram divididas em grupos de quatro elementos, à sua escolha, e cada grupo ficou responsável por um tópico referente à temática principal. No dia seguinte, as crianças vinham com bastante informação retirada de livros que tinham em casa, das pesquisas de computador feitas com a ajuda dos pais... Vieram entusiasmadas para colocarem “mãos à obra”! E, durante a realização dos cartazes sobre o tema principal, vimos que as crianças se sentiram entusiasmadas, implicadas e bem dispostas. Algumas diziam “Isto é muito giro. É muito interessante!”, “Temos que saber selecionar a informação mais importante e colocá-la no cartaz.”, “Sinto-me muito satisfeito com o meu grupo, trabalhamos bem. Até já escolhemos um chefe de grupo para ‘controlar’ melhor”.

As crianças que participaram nesta atividade estavam atentas e entusiasmadas, revelando sinais de elevada implicação. Ou seja, consideramos que se sentiram desafiadas e estimuladas.

A atividade *Natal na Escola* foi igualmente um sucesso. As crianças sentiram que os seus interesses foram tidos em consideração e que as suas ideias foram escutadas. Com esta atividade pretendíamos que as crianças aprendessem a produzir e a visualizar uma ideia ou um projeto que poderiam concretizar. Ou seja, era importante que as crianças identificassem as ideias que desejavam pôr em prática.

O Natal é uma época do ano em que as crianças sonham, imaginam, vivenciam momentos partilhados com a família e os amigos. É, por isso, um momento muito aguardado por eles. E, apesar da árvore de Natal ser um elemento apenas decorativo, as crianças da sala pediram para a construírem para que “a escola ficasse mais alegre”.

No final de cada sessão foi feita uma avaliação dos níveis de implicação e de bem-estar das crianças, bem como dos níveis de autonomia evidenciados. Concluímos que as crianças apresentavam níveis de implicação e de bem-estar mais elevados. Associamos este dado com o facto de terem sentido que os seus interesses eram tidos em consideração na dinamização das atividades. As crianças envolviam-se ativamente nas atividades e na resolução de problemas, principalmente, quando sentiam o apoio (direto ou indireto) do adulto e/ou dos colegas, e, neste aspeto, foi fundamental a existência de atividades desenvolvidas em pequenos grupos. Observamos, também, que era importante, para cada uma destas crianças, que o trabalho desenvolvido por elas fosse valorizado tanto pelo adulto como pelos colegas, através do feedback dado.

Esta avaliação ajudou-nos a perceber que é essencial ser-se um profissional atento, criativo, flexível, compreensivo e protetor, tentando sempre responder às características e interesses de cada criança. O adulto deve estar atento aos níveis de implicação das suas crianças nas atividades e adequar a oferta educativa em função do que lhe parece fazer mais sentido para cada criança. Na presença de baixos níveis de implicação e/ou de bem-estar, torna-se clara a importância de intervir de imediato, não esperando pelo fim da atividade.

Parte **III**

Conclusões e considerações finais

O nosso projeto teve como grande finalidade compreender de que forma a autonomia é trabalhada e vivida num contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Pretendíamos, através de intervenções pedagógicas, e dentro das limitações inerentes a um contexto de estágio, contribuir para a promoção da autonomia das crianças.

Apresentados e analisados os dados resultantes do nosso projeto, retomamos os objetivos definidos:

- (1) Caraterizar o ambiente pedagógico promovido na sala de aula, com base numa grelha de análise de aspetos relativos à autonomia.
- (2) Caraterizar o comportamento das crianças da turma, do ponto de vista da implicação, bem-estar e autonomia.
- (3) Paralelamente, implementar dinâmicas de aula promotoras de autonomia.

Atendendo ao objetivo, *caraterizar o ambiente pedagógico promovido na sala de aula, com base numa grelha de aspetos relativos à autonomia*, percebemos que este é um ambiente insatisfatório no que respeita à promoção da autonomia das crianças. Dar espaço à criança parece significar perder espaço de controlo por parte do adulto, acabando por se refletir na falta de confiança nas crianças ao nível da tomada de decisões e na organização dos seus próprios projetos. Sentimos que as limitações e obrigações que o Programa Curricular do 4.º ano de escolaridade impunha comandava um pouco a atitude do adulto na planificação das atividades, em que os prazos impostos tinham que ser cumpridos. Tal facto acaba por ser visível na inflexibilidade da organização e rotina das crianças, pois estavam determinadas segundo a distribuição temporal das áreas disciplinares presentes no quotidiano do 1.º CEB, independentemente dos interesses ou vontade das crianças.

Tal como já foi referido anteriormente, as atividades pensadas eram sobretudo dirigidas para todo o grupo. Todos faziam o mesmo, não havendo propriamente espaço para que algumas crianças desenvolvessem uma atividade diferente da do resto do grupo. Talvez pela falta de confiança depositada na criança ou então pela ‘correria em dar matéria’.

No entanto, era notório o esforço da professora titular em respeitar as crianças nos seus interesses e nas suas caraterísticas individuais. Durante as atividades, foi possível observar a ajuda e o encorajamento dado à criança sempre que ela precisava. O adulto

demonstrava que apreciava o trabalho da criança. Também mostrava empatia perante desconforto ou mal-estar das crianças. Foi prazeroso observar que o adulto desenvolvia iniciativas para conversar informalmente com as crianças, no sentido de as conhecer melhor, compreender as suas ideias e sentimentos.

É essencial ser-se um profissional atento, criativo, flexível, compreensivo e protetor, tentando sempre responder às características e interesses individuais de cada criança. A visita à Escola da Ponte, em Vila das Aves, ajudou-nos a perceber isso mesmo. Esta é uma escola “diferente” em que o projeto educativo direcionado para a promoção da autonomia e vivência da cidadania não é esquecido. Esta escola pretende desenvolver aprendizagens e conhecimentos das crianças, mas também se preocupa com a formação de cidadãos. “Tudo o que acontece na Escola da Ponte é, antes de mais... ‘educação na cidadania’” (Alves, 2001, p. 13). O empenho dos professores e a estrutura organizacional possibilitam às crianças a efetiva construção da sua autonomia, cooperação e solidariedade. A Escola da Ponte é uma escola que tem vindo a procurar um sentido próprio na qualidade de educação que promove. Baseia-se, essencialmente, em atividades alicerçadas pelo trabalho de equipa (ao contrário do contexto educativo em que estagiamos). Estas equipas de trabalho requerem que cada um faça a sua parte da atividade, permitindo que todas as crianças participem e que não assumam uma atitude passiva.

Outro aspeto a salientar na sala onde estagiámos é a avaliação das crianças. A preocupação com os resultados académicos alcançados pelas crianças era maior do que a valorização do percurso evolutivo das crianças, e as planificações evidenciavam isso. O programa e os exames nacionais (entretanto, abolidos) assombravam o percurso das crianças e do adulto também.

Em relação ao segundo objetivo, *caraterizar o comportamento das crianças da turma, do ponto de vista da implicação, bem-estar e autonomia*, concluímos que a satisfação das necessidades básicas é determinante no nível de bem-estar emocional experienciado pelas crianças, sendo este indiciador da qualidade de relação existente entre cada criança e o contexto em que se insere. Durante a nossa prática pedagógica percebemos que cada criança necessita de afeto (relações calorosas e atentas), de segurança (de confiança, de clareza, de um contexto previsível), de reconhecimento (de se sentir aceite, escutado e respeitado) e de se sentir competente.

O grau de bem-estar evidenciado pelas crianças neste contexto educativo era bastante positivo. Observámos que as crianças “sentiam-se em casa” e as relações criança-criança e criança-adulto contribuíram para isso mesmo.

No que respeita ao indicador da implicação, no geral as crianças necessitavam de incentivo por parte do adulto ou dos colegas para continuar a atividade. Também observamos que nas atividades em pequenos grupos, as crianças sentiam-se mais motivadas e desafiadas.

No entanto, relativamente ao nível de autonomia, este é um grupo que apresentou um nível baixo. Percebemos que estas crianças eram muito inseguras e tinham medo de errar, acabando por se refletir na atitude pouco participativa nas atividades realizadas. Por isso, torna-se importante, para elas, o apoio constante por parte do adulto e dos colegas nas atividades. Verificamos que as crianças que apresentaram níveis baixos de autonomia são aquelas que evidenciaram maiores dificuldades quer ao nível académico, quer ao nível de bem-estar e implicação.

Deste modo, a nossa intervenção pedagógica teve como prioridade atender às características das crianças da turma, atendendo ao seu bem-estar, implicação e importância de promover a sua autonomia e, simultaneamente, ir ao encontro do programa curricular previsto.

Assim, relativamente ao objetivo *implementar dinâmicas de aula promotoras de autonomia*, procurámos criar situações estimulantes, do interesse das crianças, respeitando o programa do 1.º CEB. Procurámos estimular a curiosidade das crianças e o seu desejo de aprender. Nas atividades implementadas, consideramos importante que as crianças pudessem expressar os seus sentimentos ou ideias, que estivessem dispostas a produzir ideias originais e que usassem essa criatividade na resolução de problemas. Para tal, durante a prática pedagógica foi importante escutarmos as crianças para que fosse possível incluir as suas perspetivas e experiências nas atividades planificadas. Pretendíamos estabelecer uma relação mais profunda e autêntica com as crianças, porque acreditamos que só assim conseguíamos que estas se sentissem verdadeiramente compreendidas, escutadas e aceites.

Tentamos manter uma postura atenta aos sucessos e dificuldades das crianças sem fazer julgamentos. Percebemos que o feedback era importante para as crianças. Observamos que elas necessitavam de perceber se estavam a fazer bem.

Pretendíamos que as crianças se sentissem confortáveis, felizes, bem dispostas, implicadas e motivadas. Assim, e com o objetivo que as atividades fossem mais aproveitadas pelas crianças, dinamizamos atividades em pequeno grupo ou de forma individual, sendo que no final fazia-se a apresentação dos trabalhos realizados. Deste modo, concluímos que foi possível vários momentos de partilha e de maior enriquecimento nas aprendizagens, uma vez que as crianças mostraram gostar deste tipo de tarefas, pois, assumem maior autonomia e uma responsabilidade acrescida.

A implementação destas estratégias revelou-se bastante recompensadora para nós no sentido em que tivemos a possibilidade de compreender que é possível concretizá-las, dando espaço às crianças. Contudo, identificámos alguns aspetos que, na nossa perspetiva, poderão ter-se constituído como limitações. As principais limitações por nós identificadas prendem-se, principalmente, com a nossa inexperiência enquanto professoras, uma vez que era a primeira vez que nos encontrávamos a experimentar a docência, a implementar estratégias e a investigar as nossas próprias práticas. Além disso, o facto de haver um horário a cumprir para cada área, de existirem exigências programáticas a cumprir, contribuiu para que a gestão do tempo se tornasse numa tarefa mais difícil do que imaginávamos. Outra limitação que sentimos foi o uso obrigatório do manual para cada área disciplinar para abordar inúmeros conteúdos. Na visita à Escola da Ponte percebemos que não há um manual adotado, mas sim vários livros disponíveis na escola que as crianças podem consultar sempre que considerarem necessário. Nesta escola há uma enorme desenvoltura das crianças. É uma escola com um ambiente rico, onde existem desafios, onde são criados projetos. Há uma cultura de participação e de iniciativa. Se não tivéssemos ido conhecer a Escola da Ponte, esta seria, como Rubem Alves (2001) escreveu, apenas *a escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*.

Consideramos que, no final desta etapa, estamos mais conscientes da importância da temática da autonomia em crianças do 1.º CEB na medida em que o professor, para além de ter de dominar os conteúdos curriculares que tem de lecionar, também tem de ter capacidade de promover um ambiente calmo mas laborioso e autónomo, propício à aprendizagem. De facto, foram várias as vezes que, ao longo deste processo, não nos sentimos capazes de gerir a multiplicidade de acontecimentos da sala de aula, nos quais se

inclui a implementação de estratégias promotoras de autonomia, tendo em consideração os interesses das crianças na planificação das atividades.

Tendo por base a experiência que vivenciámos e os resultados a que chegámos, concluimos que o processo respeitante à implementação de estratégias desta natureza é algo que necessita de tempo e que exige do adulto um trabalho constante e persistente, bem como uma ação estratégica e deliberada. Desta forma, consideramos que o trabalho que realizamos foi suficiente para compreender que se tratava do início de um longo percurso a desenvolver com as crianças e, simultaneamente, de um longo processo de aprendizagem para nós próprias enquanto futuras profissionais de educação.

Referências Bibliográficas

- Abbagnano, N. (2000). *Dicionário de Filosofia* (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Altet, M. (1997). *As Pedagogias da Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Alves, R. (2001). *A Escola com que sempre sonhei: sem imaginar que pudesse existir*. Poro: ASA.
- Azevedo, H. (2004). *Relatório de visita à Escola da Ponte*. Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Ambrósio, S. (2002). O processo de conquista de autonomia na criança e as práticas educativas em educação pré escolar. *Infância e Educação*, 5, 144-156.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Campo, B. P. (1991). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Porto: Afrontamento.
- Direção-Geral de Educação. (2012). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Lisboa: ME.
- Fernandes, E. (1983). *O Aluno e o Professor na Escola Moderna*. Porto: Tecnivro, Lda.
- Folque, M. A. (2006). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, 5-12.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- González, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna: um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Legrand, G. (1983). *Dicionário de Filosofia* (57). Lisboa: Edições 70.
- Marques, R. (1998). *Ensinar Valores: Teorias e Modelos*. Porto: Porto Editora.
- Medeiros, O. E. (2006). *Educar, Comunicar e Ser*. Mirandela: João Azevedo Editor.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME.
- Ministério da Educação. (2006). *Organização Curricular e Programas – Estudo do Meio* (5.ª Edição). Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: ME.

- Ministério da Educação. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. & Paraskeva, J. (2000). *Currículo: factos e significações*. Porto: Edições ASA.
- Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (p. 137-159). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º CEB. *Inovação*, 11, 77-98.
- Novo & Mesquita-Pires, (2009). A interação do adulto com a(s) criança(s). In Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. *Desenvolvendo a qualidade em parcerias – Estudos de caso* (pp. 123-134). Lisboa: ME.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). *O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada*. *Escola Moderna*, 18, 5-9.
- Oliveira-Formosinho, J. [et al.] (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – Estudos de Caso*. Lisboa: ME.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In Conselho Nacional de Educação, (Ed.). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Santos, L. & Jau, J. (2008). À Conversa com Ferré Laevers. *Cadernos de Educação de Infância*, 84, 4-9.
- Siraj, I., Kingston, D. & Melhuish, E. (2015). *Assessing quality in early childhood education and care - Sustained shared thinking and emotional well-being (SSTEWS) Scale for 2-5-year-olds provision*, Londres: IOE Press, UCL Institute of Education, University College London, Trentham Books.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tojo, C., Tavares, I., & Abreu, I. (2000). *Ser pessoa, crescer cidadão: desenvolvimento pessoal e social*. Lisboa: Plátano Editora.

Vandenplas-Holper, C. (1982). *Educação e Desenvolvimento Social da Criança*. Coimbra: Livraria Almedina.

Vayer, P. (1994). *Princípio de Autonomia e Educação*. Lisboa: Dinalivro

http://www.escoladaponte.pt/site/index.php?option=com_content&view=article&id=81&Itemid=537, acedido a 22 de abril de 2015.

Documentos legais

Decreto Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto - Perfis específicos de desempenho do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro – Apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo.

Anexos

Anexo I: Grelha de avaliação – “Estimulando a Autonomia”

Assessing Quality in Early Childhood Education and Care – Sustained shared thinking and emotional well-being (SSTEW) Scale for 2.5-year-olds provision

Iram, Siraj, Denise Kingston & Edward Melhuish

IOE Press, UCL Institute of Education, University College London, Trentham Books, 2015

Tradução e adaptação de Gabriela Portugal

Atribuição de pontuação:

Nível 1: deve ser pontuado se algum dos indicadores deste nível for respondido com SIM (verifica-se a situação descrita).

Nível 2: todos os indicadores 1 são assinalados com NÃO e pelo menos metade dos indicadores de nível 3, mas não todos, são respondidos com SIM.

Nível 3: todos os indicadores de nível 1 são respondidos com NÃO e todos os indicadores de nível 3 são respondidos com SIM.

Nível 4: todos os indicadores 1 têm NÃO; todos os indicadores de nível 3 têm SIM e pelo menos metade dos indicadores de nível 5, mas não todos, têm SIM.

Nível 5: todos os indicadores 1 têm NÃO; todos os indicadores de nível 3 têm SIM; todos os indicadores de nível 5 têm SIM.

Nível 6: todos os indicadores 1 têm NÃO; todos os indicadores de nível 3 têm SIM; todos os indicadores de nível 5 têm SIM e pelo menos metade dos indicadores de nível 7, mas não todos, têm SIM.

Nível 7: todos os indicadores 1 têm NÃO; todos os indicadores de nível 3 têm SIM; todos os indicadores de nível 5 têm SIM e todos os indicadores de nível 7 têm SIM.

Grelha de avaliação: “Estimulando a autonomia” – adaptação ao 1.º CEB

Nível inadequado 1	2	Nível mínimo 3	4	Nível Bom 5	6	Nível excelente 7
<p>1.1 Os interesses das crianças não são tidos em consideração na planificação das aulas.</p> <p>1.2 Os adultos não permitem que as crianças ajam de forma independente ou autónoma.</p> <p>1.3 As atividades são planificadas para todo o grupo (e.g. todos fazem o mesmo projeto de expressão plástica, ouvem a mesma explicação, realizam a mesma ficha, ...)</p> <p>1.4 Não há possibilidade de a criança brincar ou realizar uma atividade só, protegida da intrusão de outros. O adulto considera indesejável a criança estar sozinha ou fora do alcance visual de outras pessoas.</p> <p>1.5 A interação do adulto com a criança, frequentemente,</p>		<p>3.1 Os adultos observam as crianças, não interferindo, desnecessariamente, e respeitando os temas, os objetivos, as escolhas das crianças durante atividades livres.</p> <p>3.2 Livros, objetos, equipamentos ou mobiliário estão em bom estado e permitem a utilização independente pela criança (por exemplo, estantes abertas com espaços etiquetados podem facilitar o uso independente das crianças). Estão acessíveis às crianças e o seu uso livre e de formas diferentes do habitual é aceite pelo adulto, que supervisiona sem ser intrusivo.</p> <p>3.3 São planificadas atividades para pequenos grupos, bem como para</p>		<p>5.1 Se convidado, o adulto junta-se à atividade que as crianças estão a desenvolver, respeitando as ideias e regras estabelecidas pelas crianças.</p> <p>5.2 O adulto aprecia genuinamente observar e/ou participar nas atividades lideradas pelas crianças, apresentando as suas próprias ideias ou propostas se solicitado para tal.</p> <p>5.3 A expressão e comunicação da opinião das crianças, em relação a diferentes assuntos, são encorajadas ao longo do dia.</p> <p>5.4 As planificações/projetos evidenciam uma intencionalidade clara de promoção da autonomia das crianças.</p>		<p>7.1 O adulto inclui as perspetivas e experiências das crianças nas planificações (ex. escutando as crianças, as suas figuras de referência, realizando debates, partilhando decisões sobre uma visita de estudo, atividade, etc.).</p> <p>7.2 O adulto supervisiona e observa as crianças para perceber até que ponto ideias, vocábulos, conceitos, atitudes, valores trabalhados em diferentes situações, dirigidas pelo adulto, são incorporadas nas atividades realizadas em autonomia pelas crianças.</p> <p>7.3 Reconhece-se o subtil equilíbrio entre a necessidade da criança</p>

<p>revela crispação, o adulto intervindo sobretudo para controlar ou chamar a atenção.</p> <p>1.6 Sentimentos expressos pelas crianças são desvalorizados, ignorados ou mesmo ridicularizados.</p> <p>1.7 Os adultos estão sobretudo atentos aos comportamentos negativos das crianças (e.g. falar alto, falar ao mesmo tempo, ...) ralhando ou punindo.</p> <p>1.8 Responsabilizam as crianças por possíveis disfuncionamentos ou desconfortos.</p> <p>1.9 A avaliação focaliza-se essencialmente nos resultados ou progressos alcançados pelas crianças no final de uma etapa ou atividade.</p>	<p>grande grupo, mas predominam as sessões de grande grupo.</p> <p>3.4 É permitido que algumas crianças desenvolvam uma atividade diferente da do resto do grupo.</p> <p>3.5 A organização e as rotinas são suficientemente flexíveis, atendendo a diferentes interesses.</p> <p>3.6 É dada ajuda e encorajamento à criança quando ela precisa; o adulto demonstra que aprecia o esforço e trabalho da criança (processo e resultado).</p> <p>3.7 Os adultos reforçam sobretudo os comportamentos das crianças quando cumprem as tarefas definidas pelo adulto.</p> <p>3.8 O adulto mostra empatia perante o desconforto ou mal-estar das crianças.</p>	<p>5.5 Verificam-se vários momentos de atividade não dirigida pelo adulto, durante o dia.</p> <p>5.6 As atividades de grande grupo (toda a turma) são limitadas a períodos curtos, ajustados às características das crianças.</p> <p>5.7 As regras estabelecidas são trabalhadas de forma adequada com as crianças, as crianças sendo envolvidas na definição de regras e resolução de problemas.</p> <p>5.8 Os adultos procuram enriquecer e expandir a atividade autónoma das crianças, atendendo às suas sugestões.</p> <p>5.9 O adulto está atento aos níveis de implicação das crianças nas atividades e adequa a oferta educativa em função do que lhe parece fazer mais sentido para a criança.</p>	<p>agir e explorar de forma independente e a oportunidade do adulto expandir a aprendizagem.</p> <p>7.4 Verificam-se muitas atividades não dirigidas, de cariz individual ou em pequeno grupo.</p> <p>7.5 O adulto apoia a organização do pensamento das crianças verbalizando alto no sentido de modelar estruturas de pensamento e processos de resolução de problemas; acompanha e apoia as crianças na elaboração das suas planificações, ações e revisão/avaliação do alcançado.</p> <p>7.6 Existe clara confiança e respeito mútuos entre adultos e crianças. O adulto é autêntico na comunicação dos seus sentimentos, atento e compreensivo.</p>
---	---	--	--

		<p>3.9 Os adultos avaliam as crianças, tendo por referência as aprendizagens esperadas e o percurso evolutivo da criança.</p>	<p>5.10 Deliberadamente, o adulto desenvolve iniciativas para conversar informal e individualmente com as crianças, no sentido de as conhecer melhor, compreender as suas ideias e sentimentos.</p> <p>5.11 Existe uma atmosfera calma mas laboriosa e as crianças parecem sentir-se à vontade, seguras e felizes. Os adultos demonstram carinho e afabilidade.</p>	<p>7.7 O adulto coloca questões abertas e interessantes, estimulando o pensamento, a comunicação e a ação da criança.</p> <p>7.8 O adulto está atento aos sucessos e dificuldades das crianças sem fazer julgamentos. Fornece feedback que ajuda as crianças a perceber o que estão a fazer bem e enfatiza as capacidades das crianças nos processos de aprendizagem. O seu feedback estimula uma atitude positiva em relação à aprendizagem, favorecendo a persistência, a concentração, o cuidado com a tarefa.</p> <p>7.9 O adulto encoraja as crianças a apreciarem os esforços e trabalhos das</p>
--	--	---	---	---

						outras crianças, fornecendo umas às outras feedback positivo e estimulante.
--	--	--	--	--	--	--

Anexo II: Ficha de avaliação geral do grupo

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Nível de auto-organização/iniciativa						Comentários
Nomes*	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
A					X						X						X		Excelente desenvolvimento. Responsável, apresenta muito entusiasmo na realização das atividades. Curiosa e gosta sempre de aprender mais. Evidencia vontade e capacidade em se focalizar num projeto. Não desiste ao primeiro obstáculo e persiste com vista a alcançar os seus objetivos. Gosta de ajudar os outros na realização das atividades.
B			X						X				X						Problemas de aprendizagem, nomeadamente a matemática e português. Usufrui de apoio educativo a matemática. Pouca confiança e autonomia. Não é capaz de conceber ações que sejam necessárias para atingir um objetivo. Necessita de bastante apoio de um adulto para o desenvolvimento das atividades. Boa relação com os colegas. Estes tentam ajudá-la nas suas dificuldades de aprendizagem.
C				X						X				X					Curiosa e gosta sempre de aprender mais. No entanto, quando percebe que as coisas não estão a correr bem, não é capaz de delinear novas estratégias de solução. Tira as suas dúvidas com regularidade, recorrendo a um adulto. Postura participativa e organizada.

																			Dá a sua opinião com regularidade.
D						X						X							X Criança com Necessidades Educativas Especiais de carácter prolongado. Bem disposta e com uma boa relação com os colegas.
E				X							X								X Criança com dificuldades de concentração/atenção. Tímido e isola-se um bocadinho dos colegas. Não é capaz de monitorizar uma atividade sozinha. Não consegue distanciamento, quando envolvida numa atividade, para ver se as coisas estão a correr bem, para pensar em estratégias eficazes. Evidencia pouca motivação e não é capaz de tomar decisões.
F						X					X						X		X Criança empenhada e trabalhadora. Participa nas aulas, dando a sua opinião pessoal sobre diversos temas. Focaliza-se nos seus objetivos, denotando empenho e resistência perante distrações e obstáculos. É capaz de desenvolver uma atividade com flexibilidade.
G						X						X						X	X Apresenta um excelente desenvolvimento. Elevado nível de concentração e de autonomia. Consegue distanciamento, quando envolvida numa atividade, para ver se as coisas estão a correr bem, para pensar em estratégias mais eficazes. É capaz de identificar necessidades e determinar o que é realmente importante. É capaz de voltar atrás, caso alguma coisa não esteja a correr bem e trabalhar estrategicamente. Participativa, apesar de ser tímida e falar pouco da sua vida pessoal. Boa relação com os colegas.

																			Ajuda os colegas na resolução de conflitos.
H					X					X					X				Criança atenta e esforçada para ultrapassar as suas dificuldades. Pouco participativa nas aulas por ter medo de errar. Por vezes desiste ao primeiro obstáculo. Muitas vezes não é capaz de estabelecer objetivos.
I			X						X						X				Criança com dificuldades de concentração/atenção. Gosta de investigar em casa sobre temas da História do Mundo. No entanto, não estabelece objetivos para alcançar bons resultados. Desiste ao primeiro obstáculo. Necessita da presença constante de um adulto para o estimular.
J					X						X					X			Criança atenta e com grande vontade em aprender. Curiosa e procura respostas para as suas dúvidas. Participativa e gosta de dar a sua opinião pessoal. É capaz de identificar necessidades e determinar o que é realmente importante. Sabe o que quer, estabelece objetivos para alcançar bons resultados. Boa relação com os colegas.
K					X					X								X	Criança com Necessidades Educativas Especiais de carácter prolongado. Está sempre pronta para aprender coisas novas. Boa relação com os colegas e com o adulto.
L					X					X					X				Criança atenta e esforçada para ultrapassar as suas dificuldades. Gosta de participar. No entanto, dificilmente estabelece os seus objetivos, passa à ação e alcança bons resultados. Por vezes desiste ao primeiro obstáculo.

M				X						X				X					Apresenta problemas de comportamento, respondendo ao adulto de forma e desafiadora. Gosta de participar, mas por vezes não é da forma mais adequada e acaba por perturbar os restantes colegas. Não evidencia vontade em perseguir um determinado objetivo, evidenciando pouco empenho e dificuldade em resistir a distrações. Não parece ser capaz de identificar necessidades e determinar o que é realmente importante.
N					X						X					X			Criança participativa e atenta nas aulas. Procura respostas para as suas dúvidas. Sabe o que quer. É capaz de estabelecer objetivos para alcançar bons resultados. Não desiste ao primeiro obstáculo. Boa relação com os colegas. Gosta de conversar com o adulto.
O				X						X				X					Apresenta níveis dificuldades de atenção/concentração e problemas de comportamento. Diagnóstico de Hiperatividade e Défice de Atenção, estando a ser medicada. Apesar disso, é esforçada e dedicada quando o adulto lhe dá atenção. Necessita da presença constante de um adulto, caso contrário sente-se 'perdida'. Não parece ser capaz de estabelecer objetivos com vista a alcançar bons resultados. Gosta de participar, mas nem sempre é da forma mais adequada e acaba por perturbar os restante colegas.
P				X							X						X		Empenhada, participativa e autónoma. É uma criança que sabe o que quer, estabelece

																		objetivos, passa rapidamente à ação para alcançar bons resultados. Não desiste à primeira oportunidade. É capaz de voltar atrás e trabalhar estrategicamente. Tem uma capacidade de organização excelente. Capaz de usar a sua capacidade de organização para contribuir para o bem-estar de todos. Apresenta bons resultados académicos. Tem uma boa relação com os colegas.
Q				X					X									Apresenta acentuadas dificuldades de atenção/concentração, que a impedem de executar as atividades propostas com sucesso. Pouco participativa. Não é capaz de estabelecer objetivos. Evidencia falta de vontade em se focalizar num projeto ou objetivo e dificuldade em resistir a distrações. Pouco motivada.
R				X						X								Algumas dificuldades de concentração. Gosta de participar, no entanto, algumas vezes não consegue decidir o que pretende e não mobiliza esforços para atingir o fim a que se propõe. Se as coisas não estão a correr bem, não parece ser capaz de pensar em estratégias mais eficazes.
S				X					X									X Usufrui de apoio educativo a português e a matemática. Reprovou de ano, no ano letivo passado. Está nesta turma mas encontra-se no 3.º ano de escolaridade. Muitas vezes, não realiza os mesmos trabalhos das crianças da turma, fazendo um trabalho mais isolado com a professora titular.
T					X						X					X		Interessa-se e gosta de ler livros sobre a História de

[illegible]

